



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학박사학위논문

한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성
향상을 위한 교과 언어 교육 연구
- 역사 교과를 중심으로 -

2020년 2월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
신 범 숙

한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성
향상을 위한 교과 언어 교육 연구
- 역사 교과를 중심으로 -

지도교수 민 현 식

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함.
2019년 10월

서울대학교 대학원
국어교육과 한국어교육전공
신 범 숙

신범숙의 교육학 박사학위 논문을 인준함.
2019년 12월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국 문 초 록

학령기에 진입한 학습자들은 일상생활의 언어 지식을 바탕으로 학교에서 사용되는 새로운 언어를 배우며 그 다양한 사용 양상을 습득해 나간다. 이때 학교 언어, 특히 교과 학습을 위해 이해하고 사용하여야 하는 언어의 습득이 지체될 경우, 학습자들은 학업적 실패와 함께 정서적 좌절을 경험하게 된다. 제2 언어인 한국어를 통해 학업을 수행해야 하는 한국어(KSL) 학습자들은 이러한 학교 언어의 습득에서 상대적으로 더 큰 어려움에 직면하고 있다. 이에 따라 현재 한국어(KSL) 학습자들의 학교 적응 및 학업 수행 양상에 대한 다양한 연구가 수행되고 있으나, 제2 언어 교육을 위한 교수학습의 내용 및 방안에 대한 구체적인 분석 결과는 아직 충분히 축적되지 못했다.

본 연구는 이러한 지점에 주목하여, 학령기 한국어(KSL) 학습자들의 학업 문식성을 제고할 수 있는 구체적인 학교 언어 교육의 내용 및 방안을 제시하고자 수행되었다. 학교 언어의 다양한 사용 양상 가운데, 본 연구의 분석 대상으로 삼은 것은 교과별 학습의 중심이 되는 교과 텍스트였다. 특히 중학교급 역사 교과의 한국사 영역 텍스트를 중심으로, 해당 텍스트에 반영된 학문 영역 언어의 특성과 내용 영역별 성취 기준을 고려한 분석을 수행하였다. 다양한 교과 영역 가운데 역사 교과 텍스트를 선정한 것은 해당 텍스트가 언어 교과에서 학습하는 전형적 언어의 확장과 변형의 가능성을 인식하게 하는 다중 장르적 성격을 가지고 있다는 점에 주목했기 때문이다. 학습자들은 이러한 역사 교과 언어를 분석적으로 이해해 나가는 과정을 통해 언어 지식의 확장된 사용 가능성을 인식할 수 있다.

이를 위해 본 연구에서는 먼저 언어 교수학습에서 학령기 학습자들이 학업 수행을 위해 갖추어야 하는 능력을 ‘학업 문식성’으로 정의하고, 학업 문식성의 개념 및 발달 단계를 개관하였다. 그리고 이와 같은 문식성의 발달 단계 가운데 학업 문식성 향상을 위해 요구되는 교과 언어 지식의 범주에는 무엇이 있으며 학령기 한국어(KSL) 학습자들은 이를 어떻게 학습하고 있는지 분석하였다. 이를 통해 제2 언어 학습자들의 교과 언어 학습에 있어서는 교과 텍스트를 구성하는 기본 학습 어휘 및 교과 특수 어휘와 더불어, 교과 지식이라는 내용을 전달하기 위해 사용되는 문장 구조 및 결속 구조의 특징적 양상을 고려하여야 함을 논의하였다.

교과 언어는 각 학문 분야의 지식 구조를 반영하여 나타나므로, 언어 교수를 통한 학업 문식성 향상을 위해서는 교과별 언어의 특징에 대한 고려가 필요하다. 본 연구에서는 교과 언어 교수학습의 내용 구축을 위한 텍스트 분석에서 할리데이(Halliday)의 체계 기능 언어학(Systemic Functional Linguistics)의 틀을 활용하였다. 해당 이론은 언어를 ‘맥락에 맞는 의미를 생성하기 위한 선택항을 제공하는 체계’로서 파악하여, 교과 언어의 구성 양상에 반영된 교과 텍스트 집필의 사회적 맥락을 고려하고자 하는 본 연구의 목적에 부합하였기 때문이다.

다음으로는 교과 언어가 한국어(KSL) 학습자의 텍스트 이해에 영향을 미치는 양상을 살피기 위해, 안산 지역의 S 중학교에 재학 중인 한국어(KSL) 학습자 65명과 국어 학습자 68명, 총 133명을 대상으로 구조화된 설문조사를 실시하였다. 교과 영역 및 설문 문항과의 관계를 고려하여 학습자 응답을 분석한 결과, 내용교과인 역사 교과 텍스트는 상대적으로 교과 특수적인 언어 사용 양상이 두드러지며 학습자들은 이러한 언어를 분석적으로 인식하지 못하였다. 또한 문항에서 요구되는 정보를 중심으로 수행되어야 하는 교과 텍스트의 이해는 교과 학습 목표와의 관련성 아래에서 논의할 필요가 있음을 밝혔다.

이러한 관찰을 바탕으로, 내용 분석 대상 텍스트 선정에서는 역사 텍스트의 하위 텍스트 유형과 더불어 역사 교과의 교수학습 내용 영역을 기준으로 삼았다. 교과 내용 영역에 따라 연대기적·비연대기적 유형으로 구분된 본문 텍스트는 UAM Corpus Tool 3.3을 통해 메타 기능 단위로 태깅하여 분석하였다. 교재의 종류와 내용 영역에 따른 분석을 통해서는 텍스트의 각 메타 기능 구성 양상이 필자의 문체와 교과 기술 내용 영역에 따라 변화함을 확인하였다. 또한 메타 기능 구성에 있어 물질적 과정을 중심으로 구성되며 판단과 선호 중심의 평가 표현을 사용하고, 문법적 자원을 통한 함축적 주제 전개 구조를 보이는 경향을 확인하였다. 이상의 분석을 통해서는 역사 교과의 내용 영역별 교수학습에 있어 언어 교수의 초점이 설정되어야 하는 지점을 확인하고, 제2 언어 교수학습의 내용이 될 수 있는 교과 언어의 목록을 추출하였다.

한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교수학습의 내용 및 방법은 이상의 문헌연구 및 학습자 양상 분석, 텍스트 분석 결과를 바탕으로 삼아 제시되었다. 이때 교과 언어 교수학습의 목표는 중학교급의

역사 교육과정(2011, 교육부)과 개정 한국어 교육과정(2017, 교육부)을 바탕으로, 언어 이해 기능의 향상 및 내용교과 지식의 습득을 통합적으로 고려해 설정하였다. 이와 같은 통합적 교육 목표를 성취하기 위한 구체적인 교수학습 방안 제시에서는 학습자 숙달도를 고려한 내용 중심 교수학습 모형의 틀을 설정하고, 역사 교과 언어를 분석적으로 이해함으로써 학업 문식성을 제고할 수 있는 구체적인 학습 방법을 제시하였다.

이상의 연구 결과는 중등교육 과정에서 제2 언어인 한국어를 통해 교과 내용을 학습하여야 하는 한국어(KSL) 학습자 대상 교수학습에서 활용될 수 있을 것이다. 한국어(KSL) 학습자들이 한국의 교육과정 안에서 학습을 통해 성취의 경험을 얻고, 공동체의 성공적인 구성원으로서 자리 잡는 데 본 연구의 결과가 긍정적으로 활용되기를 바란다.

주요어 : 한국어 학습자, 학업 문식성, 교과 언어, 역사, 교과서, 체계 기능 언어학, 내용 중심 교수

학 번 : 2013-31088

목 차

| | |
|--|----|
| I. 서론 | 1 |
| 1. 연구의 필요성 및 목적 | 1 |
| 2. 선행 연구 | 8 |
| 2.1. 제2 언어 문식성과 언어 지식 연구 | 8 |
| 2.2. 제2 언어 학습자의 학업 문식성 연구 | 9 |
| 2.3. 교과 텍스트 분석 연구 | 12 |
| 3. 연구의 절차 및 방법 | 15 |
| 3.1. 연구의 절차 | 15 |
| 3.2. 텍스트 분석의 방법 | 18 |
| II. 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교수학습의 이론적 배경 | 21 |
| 1. 학업 문식성의 개념 및 발달 양상 | 21 |
| 1.1. 학업 문식성의 개념과 구성 요소 | 21 |
| 1.2. 학업 문식성과 언어 기능 발달 | 26 |
| 2. 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 언어 지식 | 30 |
| 2.1. 교과 텍스트 구성 어휘 지식 | 30 |
| 2.1.1. 기초 생활 어휘 | 30 |
| 2.1.2. 기본 학습 어휘 | 37 |
| 2.1.3. 교과 특수 어휘 | 40 |
| 2.2. 교과 텍스트 구성 구조 지식 | 42 |
| 2.2.1. 문장 구조 | 42 |
| 2.2.2. 결속 구조 | 46 |
| 3. 교과 언어 분석의 틀 | 70 |
| 3.1. 언어 분석의 층위 | 70 |
| 3.2. 메타 기능의 유형 및 분석 단위 | 73 |
| 3.2.1. 관념적 메타 기능 | 74 |
| 3.2.2. 대인적 메타 기능 | 82 |
| 3.2.3. 텍스트적 메타 기능 | 87 |

| | |
|--|------------|
| Ⅲ. 중학교급 한국어(KSL) 학습자의 교과 언어 이해 양상 | 97 |
| 1. 조사 방법 및 대상 | 97 |
| 1.1. 조사 방법 | 97 |
| 1.2. 조사 대상 | 101 |
| 2. 교과별 학업 수행 및 텍스트 이해 효능감 | 105 |
| 3. 교과별 텍스트 이해 문항 응답 및 교과 언어 이해 양상 | 108 |
| 3.1. 교과별 텍스트 이해 문항 응답 양상 | 108 |
| 3.1.1. 국어 교과 텍스트 이해 문항 응답 양상 | 113 |
| 3.1.2. 역사 교과 텍스트 이해 문항 응답 양상 | 155 |
| 3.2. 교과별 언어 이해 양상 | 168 |
| 3.2.1. 교과별 텍스트 어휘 이해 양상 | 168 |
| 3.2.2. 교과별 텍스트 구성 이해 양상 | 174 |
| Ⅳ. 역사 교과 언어 이해의 초점 | 181 |
| 1. 텍스트 분석의 절차와 방법 | 181 |
| 2. 분석 대상 텍스트 선정 | 184 |
| 2.1. 텍스트 선정 기준 | 184 |
| 2.1.1. 본문 텍스트 | 184 |
| 2.1.2. 연대기적·비연대기적 텍스트 | 190 |
| 2.1.3. 교과 내용 영역별 텍스트 | 193 |
| 2.2. 분석 대상 텍스트 | 196 |
| 3. 역사 교과 텍스트의 언어 구성 | 198 |
| 3.1. 물질적 과정 중심 구성 | 198 |
| 3.2. 판단과 선호 중심 평가 표현 | 207 |
| 3.3. 문법적 자원을 통한 텍스트 응결성 구성 | 214 |

| | |
|---|-----|
| V. 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 | |
| 교수학습 방안: 역사 교과를 중심으로 | 218 |
| 1. 교수학습 목표: 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상 | 220 |
| 1.1. 한국어 텍스트 이해 능력 향상 | 220 |
| 1.2. 내용교과 교수학습 목표 성취 | 225 |
| 1.3. 교과 통합적 교수학습 목표 설정 | 228 |
| 2. 역사 교과 학업 문식성 향상을 위한 교수학습 내용 | 230 |
| 2.1. 텍스트 구성 교과 특수 언어 | 230 |
| 2.2. 텍스트 이해의 초점이 되는 언어 지식 | 233 |
| 3. 역사 교과 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교수학습 방법 ... | 240 |
| 3.1. 교과 특수 표현 지식을 통한 개념 이해 | 240 |
| 3.2. 평가 표현 분석을 통한 필자 태도 이해 | 243 |
| 3.3. 주제 전개 구조 분석을 통한 텍스트 구조 이해 | 244 |
| VI. 결론 | 248 |
| 참고문헌 | 251 |
| 부 록 | 275 |
| Abstract | 279 |

표 목 차

| | |
|---|-----|
| [표 1-1] 역사 교과 교육과정의 학교급별 범위(양정현, 2015:272) | 17 |
| [표 2-1] 국어교육과 한국어교육 등급별 교육용 어휘(김광해, 2003a:49) | 32 |
| [표 2-2] 영유아를 위한 기초 어휘 목록 예시(장현진 외, 2013:176) | 33 |
| [표 2-3] 한국어 교육과정(2017) 의사소통 한국어 일상생활 어휘 예시 | 36 |
| [표 2-4] 한국어 교육과정(2017) 학습 도구 한국어 어휘 예시 | 39 |
| [표 2-5] 한국어 교육과정(2017) 교과 적응 한국어 어휘 예시(국어·수학) ... | 41 |
| [표 2-6] “중고등학생을 위한 표준 한국어: 의사소통 1”의 기본 문형 관련 교수학습 항목 | 44 |
| [표 2-7] 영어의 텍스트 결속 유형(Halliday & Matthiessen, 2013:608) | 46 |
| [표 2-8] “의사소통 한국어”의 의미 기능 범주별 연결 어미 및 제시 순서 ... | 49 |
| [표 2-9] ‘-기’ 포함 구성 문형 | 56 |
| [표 2-10] 관형사형 전성 어미 포함 구성 문형 | 60 |
| [표 2-11] 접속 부사의 의미 범주 | 63 |
| [표 2-12] “의사소통 한국어” 어휘 색인 중 접속 부사 | 66 |
| [표 2-13] 언어 내 차원과 그 순위 기준(Halliday & Matthiessen, 2013:20) ... | 71 |
| [표 2-14] 동사구의 정형 기능과 술어 기능 | 76 |
| [표 2-15] 물질적 과정 분석의 예(Halliday, 1994:109) | 77 |
| [표 2-16] 관계적 과정의 유형별 예시 | 80 |
| [표 2-17] 행위적 과정 분석의 예 | 81 |
| [표 2-18] 발화적 과정 분석의 예 | 81 |
| [표 2-19] 가치 판단을 나타내는 언어 자원의 예시 | 84 |
| [표 2-20] 서술절에서 나타나는 주제부의 예 (Halliday & Matthiessen, 2013:100) | 90 |
| [표 2-21] 텍스트적·상호작용적 주제부의 유형 (Halliday & Matthiessen, 2013:107) | 93 |
| [표 3-1] 설문 문항 구성 정보(한국어 학습자) | 97 |
| [표 3-2] 품사 집합과 기호(지능형 형태소 분석기 2.0) | 101 |
| [표 3-3] 피험자 성별 및 학령 정보 | 102 |
| [표 3-4] 한국어(KSL) 학습자 집단 연령 구성 | 102 |
| [표 3-5] 한국어(KSL) 학습자의 제1 언어(중복 응답 문항) | 104 |
| [표 3-6] 내용 지식과 텍스트 이해 정답률 독립성 검정 테스트 결과(P-value) | 108 |

| | |
|---|-----|
| [표 3-7] 국어 교과 텍스트 내용 이해 문항별 정답률 | 110 |
| [표 3-8] Kendall' s tau 분석 결과(p-value) | 111 |
| [표 3-9] ANOVA test 분석 결과(p-value) | 112 |
| [표 3-10] 문항 1 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사) | 113 |
| [표 3-11] 문항 1-1 응답 말뭉치 고빈도 출현 어휘 예시 | 118 |
| [표 3-12] 문항 1-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과 | 120 |
| [표 3-13] 문항 3 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사) | 124 |
| [표 3-14] 문항 3-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과 | 127 |
| [표 3-15] 문항 5 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사) | 130 |
| [표 3-16] 문항 5-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과 | 135 |
| [표 3-17] 문항 7 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사) | 136 |
| [표 3-18] 문항 7-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과 | 141 |
| [표 3-19] 문항 9 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사) | 142 |
| [표 3-20] 문항 9-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과 | 148 |
| [표 3-21] 문항 11 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사) | 149 |
| [표 3-22] 문항 11-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과 | 154 |
| [표 3-23] 국어 교과 텍스트 이해 문항 점수별 그룹 | 156 |
| [표 3-24] 집단별 주관식 응답 출현 어휘 수 | 168 |
| [표 3-25] 학습자 응답 어휘의 한국어 교육과정 어휘 범주별 분류 | 170 |
| [표 3-26] 역사 교과 텍스트별 학습자 응답 어휘(A그룹) | 172 |
| [표 3-27] 역사 교과 문항 텍스트 일반 명사의 범주별 분류 | 173 |
| [표 3-28] 국어 교과 텍스트의 과정 구성 | 175 |
| [표 3-29] 국어 교과 문항 텍스트 연결 어미 목록(빈도순) | 176 |
| [표 3-30] 국어 교과 텍스트별 접속 표현 목록 | 180 |
| [표 4-1] 텍스트 언어 분석의 틀 | 182 |
| [표 4-2] 역사 교과 텍스트의 기능별 분류 기준 | 186 |
| [표 4-3] 역사 텍스트의 하위 장르별 구조(Coffin, 2006:418) | 191 |
| [표 4-4] 역사 교과 텍스트의 하위 장르(Christie & Derewianka, 2010) | 192 |
| [표 4-5] 역사 교육과정의 한국사 내용 체계(교육부, 2011:33-35) | 195 |
| [표 4-6] 분석 텍스트 목록(연대기적 텍스트) | 196 |
| [표 4-7] 분석 텍스트 목록(비연대기적 텍스트) | 197 |
| [표 4-8] 전체 분석 텍스트의 과정 유형 | 198 |
| [표 4-9] 물질적 과정 표현(한자 어근) | 204 |

| | |
|---|-----|
| [표 4-10] 물질적 과정 표현 | 205 |
| [표 4-11] 정신적 과정 표현 | 206 |
| [표 4-12] 유형별 평가 표현 출현 빈도 | 208 |
| [표 4-13] 접속사 유형 및 출현 빈도 | 215 |
| [표 4-14] ‘이’, ‘그’ 계열 지시 표현 | 216 |
| [표 5-1] 학습 한국어의 언어 재료(교육부, 2017:4) | 220 |
| [표 5-2] 중학교급 읽기의 숙달도별 성취 기준(교육부, 2017:7-17) | 222 |
| [표 5-3] 중학교 역사 교육과정의 편제(신소연, 2017:187 참조) | 227 |
| [표 5-4] 역사 교과 언어 교수학습의 학습 목표 설정 예시(중급) | 229 |
| [표 5-5] 역사 교과 언어 교수학습의 학습 목표 설정 예시(고급) | 230 |
| [표 5-6] 메타 기능별 언어 교수학습의 초점 | 234 |
| [표 5-7] 역사 교과 언어 지식 예시(관념적 메타 기능) | 236 |
| [표 5-8] 역사 교과 언어 지식 예시(대인적 메타 기능) | 238 |
| [표 5-9] 역사 교과 언어 지식 예시(텍스트적 메타 기능) | 239 |
| [표 5-10] 어구 나누기 예시 | 245 |
| [표 5-11] ‘고구려의 성장과 위기 극복’의 행위자 생략 예시 | 246 |

그림 목 차

| | |
|---|-----|
| [그림 1-1] 한국어 교육과정에서의 CALP 교육 영역 | 2 |
| [그림 1-2] 연구 절차 개요 | 15 |
| [그림 1-3] 크리펜도르프(Krippendorff, 2004)의 질적 내용 분석 과정 (최성호 외, 2016:138) | 20 |
| [그림 2-1] 문식성의 특수성 발달 단계 | 21 |
| [그림 2-2] 기초 문식성 발달 단계(Gove & Wetterberg, 2011) | 22 |
| [그림 2-3] 한국어(KSL) 교육과정 교실 어휘 선정 과정(박석준 외, 2016:52) · | 38 |
| [그림 2-4] 예시화의 연속적 변이(Halliday & Matthiessen, 2013:28) | 72 |
| [그림 2-5] 맥락 속의 언어(Martin & White, 2005) | 74 |
| [그림 2-6] 판단의 하위 범주와 그 관계(Martin & White, 2005) | 83 |
| [그림 2-7] 주제부 반복 구조 | 95 |
| [그림 2-8] 지그재그식 전개 구조 | 95 |
| [그림 2-9] 복합 주제부 구조 | 96 |
| [그림 3-1] 제2 언어 학습 모델(Spolsky, 1989) | 98 |
| [그림 3-2] 한국어(KSL) 학습자의 한국 거주 기간 | 103 |
| [그림 3-3] 한국어(KSL) 학습자들의 한국 학교 재학 기간 | 103 |
| [그림 3-4] 한국어(KSL) 학습자 부모의 제1 언어(중복 응답 문항) | 104 |
| [그림 3-5] 교과별 학습 효능감 | 106 |
| [그림 3-6] 교과별 텍스트 이해 효능감 | 107 |
| [그림 3-7] 학습자 집단별 텍스트 내용 이해 문항 점수 | 109 |
| [그림 3-8] 국어 교과 텍스트 이해 문항 1 응답 양상 | 116 |
| [그림 3-9] 국어 교과 텍스트 이해 문항 3 응답 양상 | 125 |
| [그림 3-10] 국어 교과 텍스트 이해 문항 5 응답 양상 | 131 |
| [그림 3-11] 국어 교과 텍스트 이해 문항 7 응답 양상 | 138 |
| [그림 3-12] 국어 교과 텍스트 이해 문항 9 응답 양상 | 143 |
| [그림 3-13] 국어 교과 텍스트 이해 문항 11 응답 양상 | 150 |
| [그림 3-14] 역사 교과 텍스트 이해 문항 14 응답 양상 | 158 |
| [그림 3-15] 역사 교과 텍스트 이해 문항 15 응답 양상 | 159 |
| [그림 3-16] 역사 교과 텍스트 이해 문항 18 응답 양상 | 162 |
| [그림 3-17] 역사 교과 텍스트 이해 문항 19 응답 양상 | 163 |
| [그림 3-18] 역사 교과 텍스트 요약 과제 응답 예시 1 | 166 |

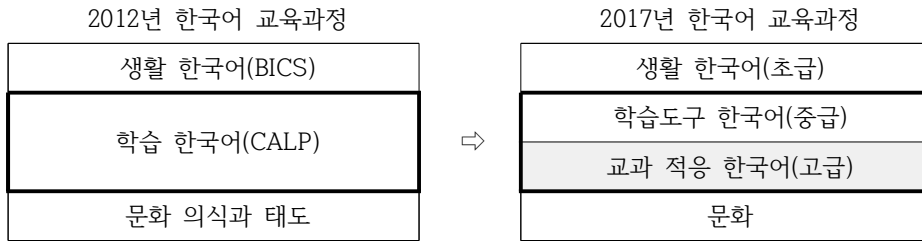
| | |
|---|-----|
| [그림 3-19] 역사 교과 텍스트 요약 과제 응답 예시 2 | 167 |
| [그림 3-20] 텍스트 구조 인식 양상 예시 | 178 |
| [그림 3-21] 텍스트 구조 인식 유형 | 179 |
| [그림 4-1] UAM Corpus Tool.3.3. 태깅 예시 | 183 |
| [그림 4-2] “역사 1(지학사, 2012:59)” 보충 자료 텍스트 예시 1 | 187 |
| [그림 4-3] “역사 1(지학사, 2012:173)” 보충 자료 텍스트 예시 2 | 188 |
| [그림 4-4] “역사 1(지학사, 2012:165)” 보충 자료 텍스트 예시 3 | 189 |
| [그림 4-5] 연대기적 텍스트의 내용 영역별 과정 구성 양상 | 199 |
| [그림 4-6] 비연대기적 텍스트의 내용 영역별 과정 구성 양상 | 200 |
| [그림 4-7] 연대기적 텍스트의 태도 표현 출현 양상 | 210 |
| [그림 4-8] 비연대기적 텍스트의 태도 표현 출현 양상 | 210 |
| [그림 4-10] “역사 1(지학사, 2012:47)” 기술 양상 예시 | 212 |
| [그림 4-11] “역사 1(금성, 2012:59)” 기술 양상 예시 | 213 |
| [그림 5-1] 내용 중심 언어 교수 유형(Met, 1998, 이해리, 2013에서 재인용) | 224 |
| [그림 5-2] 역사 교과 텍스트의 하위 장르별 추상성 증가 양상 (Christie & Derewianka, 2010) | 233 |
| [그림 5-3] 의미 영역별 어휘 분류 예시 | 242 |
| [그림 5-4] 텍스트 구조 분석 예시 | 247 |

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

여성가족부에서 실시한 ‘전국 다문화 가족 실태조사’에서는 전체 다문화 가정이 278,036가구로 추산되었다(한국여성정책연구원, 2016). 이러한 다문화 가구 중 부부와 자녀로 이루어진 가족 혹은 부부와 자녀 및 부부의 부모와 형제로 이루어진 대가족은 58.6%에 이른다. 그러나 다문화 가구 자녀의 취학률은 2015년을 기준으로 교육통계연보의 전 국민 취학률과 비교하였을 때 상대적으로 낮게 나타나며, 이러한 차이는 학령이 올라가면서 점차 심화되는 양상을 보인다. 또한 학교 이탈률 역시 학령의 증가와 함께 높아지는 것으로 보고된다(초등학교 0.9%p, 중학교, 2.8%p, 고등학교 3.6%p) 이들의 학교 이탈 원인으로는 ‘학교생활 및 문화의 차이(18.3%)’, ‘학교 공부의 어려움(18.0%)’ 등 개인의 학교생활 부적응이 큰 비중을 차지한다(한국여성정책연구원, 2016:423-424).

이와 같은 다문화 가정 자녀의 학교 이탈을 막기 위해 교육부는 2012년 한국어 교육과정을, 2017년에는 이의 개정안을 고시하였다. 이 중 2012년 한국어 교육과정에서는 한국어 능력의 범주를 크게 둘로 나누어 기초적 대인 의사소통 기술(BICS: Basic Interpersonal Communication Skills)과 관련된 내용을 ‘생활 한국어’에서, 인지적 학업 언어 숙달도(CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)와 관련된 내용을 ‘학습 한국어’ 영역에서 제시하였다. 그러나 ‘학습 한국어’ 영역과 관련해서는 그 교육 내용이 구체적이지 않으며 언어 교육의 내용으로서 적절하지 않다는 점이 문제점으로 지적되었다(양영희, 2013; 홍종명, 2015; 구영산, 2015). 이에 따라 2017년 한국어 교육과정에서는 ‘학습 한국어’의 하위 영역으로 범교과 학습을 위한 ‘학습도구 한국어’와 개별 교과 학습 진입을 위한 ‘교과 적용 한국어’ 영역을 설정하였다. 그리고 전문가 평정을 통해 기존 학습 한국어 영역 교육 내용의 난이도와 타당성을 판정하여 보다 적합성 있는 교육 내용을 제시하고자 하였다.



[그림 1-1] 한국어 교육과정에서의 CALP 교육 영역

그러나 CALP의 영역에 속하는 교과 언어 교육의 내용을 마련하기 위해서는 각 언어 요소의 사용 빈도 외에도 이들이 학습의 내용 이해에 미치는 영향을 고려하여야 한다. 본 연구는 이와 같은 문제의식을 바탕으로, 제2 언어 교육의 범주에서 수행되는 ‘교과 적응 한국어’ 상황에서 한국어(KSL) 학습자들의 학업 문식성(Disciplinary Literacy) 향상을 위해 활용할 수 있는 교육의 내용 및 방법을 살핀다.

본 연구에서 교수학습의 대상으로 삼는 한국어 학습자는 한국어(KSL) 교육과정의 대상으로, “중도입국 학생이나 외국인 가정 자녀 등과 같이 한국에서 태어나지 않았거나 한국어가 아닌 다른 언어를 제1 언어로 하여 한국어 의사소통 능력이 없는 학생” 또는 “한국어 의사소통 능력이 현저히 부족한 학생(교육부, 2017:1)”을 가리킨다. 이러한 한국어(KSL) 교육과정의 학습자 집단 안에는 문화 및 언어적 배경, 교육 기회, 사회경제적 수준 등 다양한 요소에서 차이가 나는 학습자들이 모두 포함된다.¹⁾ 영어 학습자

1) 미국에서의 이중 언어(bilingualism) 연구에서는 제2 언어에 노출되는 시기와 양상에 따라 이중 언어 습득의 유형을 세 가지로 나눈다. 유아기부터 동시에 두 언어를 발달시키는 경우, 초기 아동기부터 두 언어를 발달시키는 경우, 그리고 학령기 이후에 두 번째 언어를 습득하는 경우이다. 이 중 첫 번째 유형은 두 가지 언어를 동시에(simultaneous) 습득하며 이외의 유형들은 순차적으로(sequential) 습득하는 것으로 구분된다(Schiff-Myers, 1992). 또한 이러한 분류에서는 유아기부터 이중 언어를 동시적으로 발달시키는 경우를 가정 안의 언어와 가정 외의 언어가 분리되는 상황으로 상정한다. 예를 들면 부모의 언어가 단일한 이주 노동자 가정 환경의 아동이 이에 속하는 것으로 볼 수 있다. 따라서 유아기부터 한국어를 병렬적으로 습득하는 이중 언어 화자 중 결혼이주민 가정에서 성장하여 가정 내에서도 한국어에 노출되는 환경에서의 이중 언어 습득에 대해서는 이와 다른 보다 엄밀한 분류가 이루어져야 할 것이다. 이와 같이 한국어(KSL) 교육과정의 학습자는 이중 언어 습득의 측면에서 각 언어에 노출되는 환경과 시기에 따라 여러 하위 집단으로 구분될

(ELL)²⁾ 관련 연구에서는 학습자별 언어 습득 환경의 차이를 고려하더라도 이들이 일반 학습자에 비해 학업 기술, 특히 문식성의 발달이 지연되는 것으로 보고하였다. 높은 숙달도를 갖춘 제2 언어 학습자의 경우에도 모어 화자보다는 더 느리게 읽으며(Peregoy & Boyle, 2000) 이러한 현상을 만드는 요소는 분명 언어 기술이다(Kuder, 2007).

학업 문식성 제고를 위한 교육 내용의 구안을 위해서는 먼저 그 개념에 대한 정의가 필요하다. 문식성(文識性, literacy)은 ‘유식한, 학식 있는’이라는 의미의 라틴어 ‘litterátus’를 어원으로 하며(국어교육연구소, 1999), 이는 로마 시대로부터 19세기 이전까지 글의 낭독과 기억, 암송을 의미하는 개념으로 사용되었다(국어교육연구소, 2014). 1960년대 이후 인지 심리학적 관점에서의 연구가 활발히 이루어짐에 따라 문식성은 ‘인지적 기능’이나 ‘의사소통의 도구로써 언어를 활용하는 능력’으로 파악되었으며, 이러한 기능 수행 혹은 의미 구성을 위해 가장 중요한 요소로 결과물로서의 텍스트에 초점을 맞추었다(박인기, 2008).

또한 1970년대 이후로는 텍스트를 해석하는 독자의 역할이 강조되면서 개인의 인지 심리학적 선택 과정이 중점적으로 다뤄졌다(국어교육연구소, 2014). 이 시기 교육 분야에서 문식성은 주로 학교 밖 성인 문맹(illiteracy)자들을 대상으로 한 기초적 쓰기과 읽기 기능 교수에서 다루지는 개념이었으며, 학교 안에서는 텍스트의 이해를 개인적이고 심리적인 관점에서 바라보는 읽기(reading) 개념 아래에서 다루어졌다(Lankshear & Knobel, 2011). 그러나 1980년대 이후로 사회문화적 접근 방식의 연구가 증가하면서 문식성의 사회적이고 실천적인 속성과 역할이 주목을 받게 되었다(정혜승, 2010a). 이후 사회언어학, 문화 기술학, 문화 인류학 분야에서 문식성과

수 있다. 그러나 이러한 하위 집단 가운데 비교적 단일어 모어 화자와 가까운 한국어 숙달도를 보이는 국내 출생 다문화 가정 아동을 대상으로 한 연구에서도, 이들의 언어 발달이 음운 인식 및 어휘 습득, 통사적 구조 산출에 있어 일반 학습자에 비해 지연되는 것으로 보고된다. 이에 더해 본 연구의 대상인 중학교급의 한국어(KSL) 교육과정 학습자는 초기 학령기 이후 단계에서 현저한 한국어 능력의 부족을 보이는 경우의 집단으로, 본 연구에서는 그 가운데 특정 습득 유형의 집단을 선별하여 다루지 않는다.

- 2) ELL(English language learners)이란 “영어 이외의 다른 언어를 모어로 가지며 제 2 언어나 부가적인 언어로 영어를 습득하는 과정 중에 있거나, 또 아직 영어를 완전하게 숙련하지 못한 학생들(Klingner, Artiles & Barletta, 2006:126)”이다.

사회적 맥락의 관계에 대해 수행된 연구에서는 언어적, 문화적, 사회적, 정치적 맥락과 이데올로기 맥락의 상호교섭 작용 내에 존재하게 되는 문식성의 복합적 특성이 규명되어 왔다(박영목, 2008:42-43). 이제 문식성은 ‘문자 언어뿐만 아니라 음악, 소리, 이미지, 영상, 그림, 동작 등의 다양한 기호 혹은 상징체계가 작용하는 복합적인 양식의 텍스트와 문화에 대해 이해하고 표현할 수 있는 능력(국어교육연구소, 2014)’ 등으로 그 문(文)과 식(識)의 개념이 확장되어 사용되며, 그 능력이 요구되는 활동의 목적과 기능, 맥락에 따라 다양하게 정의된다.

모어 화자를 대상으로 한 언어 교육의 관점에서 이러한 문식성의 개념은 ‘기초 문식성, 기능 문식성, 정서적 문식성, 미디어 문식성, 문화적 문식성, 비판적 문식성’ 등으로 세분된다. 이 가운데 기초 문식성은 문자를 읽고 쓸 줄 아는 기본적 능력을, 기능적 문식성은 문자를 능숙하게 다루어 학업이나 업무를 수행할 수 있는 고등 수준 능력을, 정서적 문식성은 자신의 감정을 인식, 이해, 조절하고 타인의 감정을 헤아리며 감정 이입할 수 있는 능력을, 미디어 문식성은 소통을 매개하는 매체에 대한 이해와 사용 능력을, 문화적 문식성은 한 공동체 내의 문화를 이해하고 향유하고 문화적 실천에 참여하는 능력을, 비판적 문식성은 자신과 타인의 텍스트 사용을 반성적으로 성찰하면서 텍스트와 텍스트가 구성하는 세계를 비판적으로 인식하는 능력을 가리킨다(정혜승, 2008b).

한국어(KSL) 학습자들이 학교 수업의 맥락에서 학습 목표 달성을 목적으로 교과 텍스트의 의미를 이해하기 위해서는 기초 문식성 이상의 기능적 문식성을 갖추어야 한다. 또한 교과 텍스트가 담고 있는 지식 및 사회적 규범과 가치를 능동적으로 받아들일 수 있는 비판적 문식성이 요구된다. 본 연구에서는 이와 같이 ‘학업을 수행하기 위해 요구되는 기능적·비판적 문식성의 범주’를 ‘학업 문식성’으로 정의한다. 그리고 한국어(KSL) 교수학습을 통해 학습자들의 기능적·비판적인 문식성을 향상시킴으로써 그들이 한국어 기호 자원을 확장하고 그 작용 양상을 비판적으로 인식할 수 있는 문식자가 될 수 있도록 하는 교육의 내용과 방안을 탐색한다.

교과의 성취 기준을 달성하기 위한 제2 언어 교수학습의 내용으로는 영어 학습자 대상 연구에서 학문적 언어(academic language)로 지칭되어 온 특수한 사용역의 언어 지식이 고려된다. 본 연구에서는 ‘공식적인 학교 교육의 맥락에서 개별 교과 영역의 학습을 위해 갖춰야 하는 특수한 사용역의

언어 지식’을 ‘교과 언어(content-area language)’로 정의하고, 교과별 텍스트의 장르적 관습과 규칙성을 중심으로 한 제2 언어 교수학습의 내용을 구축한다.

문장 층위를 넘어 글의 특성과 구조, 유형과 기능 등에 접근해 가는 방식으로는 텍스트 언어학적 방법³⁾과 장르 기반 모델의 방법을 취할 수 있다. 텍스트를 분석되고 토론할 수 있는 고정된 대상으로 바라보는(Knapp & Watkins, 2005) 텍스트 언어학적 방법의 연구에서는 텍스트 내부 구조의 의미 및 기능을 주된 관심사로 삼아 이를 분석해 왔다. 텍스트의 미시구조와 거시구조, 상위구조의 체계를 바탕으로 하여 수행된 다층적인 분석 연구(김봉순, 2002; 박성희, 2007; 양태영, 2010)의 성과는 접속 부사 및 관용적 서술 표현, 텍스트 유형 지식과 관련한 풍부한 교수학습 지식을 제공한다. 그러나 이러한 관점의 연구를 통해서 언어 형식의 측면에서 텍스트의 생산과 수용의 양상을 형식적 측면으로 ‘뜯어보는’ 데 필요한 교수법적 개념을 얻기 어렵다(이성만, 2016:194).

반면 글의 장르가 구성되어 가는 과정에 주목하는 장르 기반 접근법에서는 장르적 특징이 결과물로서의 텍스트에 고정적으로 내재되어 있는 것이

- 3) 텍스트 언어학은 1960년대에 구조주의적 연구 방법에 기초하여 시작되었으며, 그 안에 내용 중심 문법과 문체론 및 수사학의 연구 방안들을 통합하였다. 1970년대 이후로는 그 관심사가 문장 단위를 넘어 텍스트의 전체 구조로 향하였으며 이에 따라 텍스트의 지시구조와 주제 전개 분석을 위한 다양한 방법들이 개발되었다. 텍스트의 유형화 문제가 본격적으로 연구되기 시작한 것은 이 시점이며, 1980년대 이후로는 텍스트의 생산과 수용에 대하여 연구해 나가기 시작하면서 그 성과가 언어 교육 분야에서도 활용되기 시작했다(이성만 2016:177-178).

| 텍스트언어학의 기술 차원(이성만 2016:187) | | | |
|-----------------------------|--|----------------|---|
| 기술층위 | 미시적 | 거시적 | 초월적 |
| 이론기반 | 구조주의 | 화용론 | 비판적 담화분석 |
| 주요경향 | 드레슬러(1972), 보그랑드와 드레슬러(1981) 브링커(1985), 하이네만과 피베거(1991) | | 부세와 토이베르트(1994), 반 다이크(1993, 2001), 페어클러프(1995), 스피츠윌러와 바른케(2011) |
| 연구대상 | 개별 텍스트 | | 주제적으로 관련된 열린 텍스트 집합 |
| 생산주체 | 개인 | | 집단 |
| 연구내용 | 지시구조와 주제구조 | 기능과 종류 및 분류 | 주제 관련 텍스트 간의 상호관계 분석에 의거한 집단적 지시구조 및 실천 문제 |

아니라 그러한 선택들에서 드러나는 규칙성과 관련되는 것으로 본다. 이러한 장르 기반 접근법은 크게 체계 기능 언어학(systemic functional linguistics), 신수사학(New Rhetoric), 특수 목적 영어(English for Specific Purposes) 교수 연구의 세 가지 흐름으로 구분할 수 있다(Hyland, 2004). 이러한 관점에서의 연구는 텍스트의 본질적 기능과 표면적으로 드러나는 양식을 복합적으로 탐구하는 방식으로 이루어진다(김혜연, 2013). 이때 텍스트의 언어적 구조를 이해하기 위해 요구되는 장르 지식은 ‘반복되는 상황에 따라 적절하게 반응하고자 사용하는 각각의 목록(repertoire)’에 대한 지식이다(Berkenkotter & Huckin, 1995). 하일랜드(Hyland, 2004)는 반복적 경험을 통해 필자와 독자, 그리고 텍스트가 발견되는 문화에 대해 형성하는 장르 지식의 주요 구성 요소로, ‘장르가 기본적으로 달성하고자 하는 의사소통 목적에 관한 지식’, ‘텍스트를 구성하고 해석하는 데 필요한 적절한 형식에 관한 지식’, ‘내용과 사용역(register)에 관한 지식’, ‘장르가 규칙적으로 발견되는 맥락에 관한 지식’을 들었다.

교과 언어 교수학습을 통한 학업 문식성 향상을 목적으로 하는 본 연구에서는 교과 텍스트를 생산하고 소비하는 교육의 맥락이 언어로 구현되는 과정에서 나타나는 특성에 주목한다. 따라서 교과 텍스트의 필자가 교수학습 목표의 틀 안에서 교과 내용 지식을 학습자에게 전달하기 위해 사용하는 의미 구성의 언어 기제를 총체적으로 살피기 위한 틀로서, 사회적 목적으로서의 장르에 주목하는 체계 기능 언어학의 접근 방식을 바탕으로 삼는다.

구체적인 언어 분석의 대상이 되는 것은 교과 교수학습의 중심이 되는 교과 텍스트이다. 본 연구에서 교과 텍스트의 분석을 바탕으로 학업 문식성의 향상을 위한 교육 내용을 탐색하는 것은 그 언어의 사용 맥락에 주목하였기 때문이다. 교과 텍스트는 “다양한 학교 과목들의 학문적 담론과 관련된 언어(Fillmore & Snow, 2000:7)”를 담고 있다. 이는 교수학습과 교재 및 특수한 내용 영역에서의 상호작용에서 사용되는 어휘와 통사, 그리고 담화 형식과 같은 사용역으로 구성되어 있다(Fang, Schleppegrell, & Cox, 2006). 이러한 공적 교육의 맥락에서 사용되는 언어에 관해서는 광범위한 장르의 읽기와 쓰기 맥락에서 장르, 기능, 언어적 관습에 대한 명시적인 교수학습이 필요하다(Cummins, 2000a:23). 학습자들은 이러한 지식을 바탕으로 비로소 해당 텍스트의 의미를 정확히 파악할 수 있으며, 텍스트의 장르적 규칙을 잘 알지 못한다면 글의 내용을 정확히 파악하거나, 글이 지닌 의

도나 숨겨진 목적 등 함축적 의미를 파악하기 어렵기 때문이다.

또한 본 연구에서는 다양한 교과 영역의 텍스트 가운데 역사 교과 텍스트를 중심으로 그 언어 기능을 분석한다. 역사는 수평적 지식 구조(horizontal knowledge structures)의 학문으로, 이러한 수평적 지식 구조는 새로운 언어의 추가를 통해 발전한다(Bernstein, 2006). 역사의 수평적 담화에 추가되는 새로운 언어는 사회 및 문화적 변화와 함께 등장하는 새로운 비판적 또는 해석적 관점을 표현할 수 있는 잠재력을 지니고 있다. 따라서 교과로서의 역사는 과학보다는 언어 교과에 더 가까운 특징을 보이게 된다. 본 연구에서는 이러한 역사 영역의 전문성을 담고 있는 역사 교과 텍스트를 국어 교과 텍스트와 함께 분석함으로써, 내용교과 텍스트가 영역 지식 구조의 특수성을 드러내는 양상을 파악한다. 그리고 이를 통해 교과 내용의 이해에 접근할 수 있는 도구로서의 한국어(KSL) 교수학습 내용을 구축한다.

한국어(KSL) 학습자들은 교과 학습의 언어적 비계를 바탕으로 한 제2 언어 교수학습을 통해, 내용교과 텍스트의 특수한 지식 구조에 접근하는 분석적 언어 이해의 경험을 얻을 수 있다. 이러한 경험은 한국어(KSL) 학습자들의 언어적 지식을 확장하여 교과 목표 성취를 위한 텍스트의 이해 능력, 즉 학업 문식성의 향상으로 나아갈 수 있게 도울 것이다.

이상의 연구 목표를 바탕으로 학업 문식성 향상을 위한 교육 내용을 도출하기 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 학업 문식성의 개념과 구성 요소를 밝히고, 학업 문식성을 갖추기 위해 요구되는 언어 지식의 범주를 고찰한다.

둘째, 언어 지식의 범주를 중심으로, 중학교급 한국어(KSL) 학습자들의 교과 텍스트 이해 양상을 분석한다.

셋째, 한국어(KSL) 학습자의 교과 텍스트 이해 양상을 고려하여, 중학교급 역사 교과 텍스트 교수학습에서 언어적 초점을 유지해야 하는 지점을 탐색한다.

넷째, 역사 교과를 중심으로, 한국어(KSL) 학습자를 위한 교과 언어 교수학습의 목표 및 방법을 제시한다.

2. 선행 연구

2.1. 제2 언어 문식성과 언어 지식 연구

텍스트의 이해, 즉 읽기는 “글을 읽고 필자가 의미하는 바를 파악하고 이해하는 행위(서울대학교 국어교육연구소, 2014:1083)”이다. 많은 연구자들은 읽기의 복잡한 과정을 일련의 구성 기술로 분석하여 설명하려고 시도하였는데, 이러한 연구에서 제시한 읽기의 구성 기술은 ‘자동적 인지 기술(Automatic recognition skills), 어휘와 구조적 지식(vocabulary and structural knowledge), 형식적 담화 구조 지식(formal discourse structure knowledge), 내용/현실 세계에 대한 배경지식(content/world background knowledge), 종합적이고 평가적인 기술과 전략(synthesis and evaluation skills/strategies), 메타 인지적 지식과 모니터링 기술(metacognitive knowledge and skills monitoring)의 여섯 가지로 분류할 수 있다(Grabe, 1991:379). 음운, 어휘, 문법과 같이 독해를 가능하게 하는 언어 지식은 이와 같이 텍스트 이해 능력을 구성하는 한 요소로 파악된다(Irwin & Baker, 1989; Hoover & Gough, 1990).

그러나 제2 언어 학습자를 대상으로 한 텍스트 이해 교육에서는 모어 화자의 교육에 비해 이러한 언어 지식이 좀 더 중요하게 다루어져야 한다. 제2 언어 교육 연구에서는 해독의 정확성(accuracy in decoding), 단어 인지의 자동성(automaticity in word recognition), 운율적 자질의 적절한 사용(the appropriate use of prosodic features) 등이 읽기 유창성의 주요 구성 요인으로 파악되어 왔다(Kuhn & Stahl, 2003:5). 이에 더해 제2 언어 교수학습에서는 모어와의 언어적 차이, 모어 읽기 능력, 문식 능력 사용의 사회적 맥락 등이 중요하게 고려되어야 하므로, 모어 학생을 대상으로 한 조사 결과는 제2 언어 맥락에 동일하게 적용하기 어렵다(Bernhardt, 1991).

제2 언어 읽기에 대한 메타 연구(Jeon & Yamashita, 2014)에서는 제2 언어 학습자의 읽기 유창성에 영향을 미칠 수 있는 다양한 변인 중 제2 언어에 대한 문법 지식, 어휘 지식, L2 문자를 음운으로 치환해 인식하는 능력(decoding)이 가장 큰 영향을 미치는 요인임을 확인하였다. 해당 연구에

서는 성인 제2 언어 학습자의 경우에도 어휘 지식이 읽기 이해에 미치는 영향력이 감소하지 않음을 밝혔는데, 이는 모어 읽기에서 독자의 연령과 숙달도가 높아질수록 언어 지식을 바탕으로 한 해독 기술이 독해력(reading comprehension)에 미치는 영향은 감소하는 것으로 보고된(Bell & Perfetti, 1994) 것과 대비된다.

이에 더해 음운적 지식과 문법 및 통사론 지식(Perfetti, 1990, Durham, Farkas, Hammer, Tomblin, & Catts, 2007), 형식적인 담화 구조에 대한 지식(Carrell, 1984; Richgels, McGee, Lomax, & Sheard, 1987; Nist & Mealey, 1991), 서사 구조에 대한 지식(Roth, Speece & Cooper, 2002) 등이 읽기 유창성에 직접적인 영향을 미치는 언어 지식으로 보고되어 왔다. 또한 읽기 수행에 영향을 미치는 제2 언어의 구조에는 단어 순서 변이, 관계절 형성, 복합 명사구 구조 등이 있으며, 언어 간의 복잡한 구조적 차이와 관련된 학생들의 모어 통사 지식이 간접을 일으킬 수 있는 것으로 알려졌다(Berman, 1984; Barnett, 1986; Carrell et al, 1988; Swaffar, Arens, & Byrnes, 1991). 본고에서는 이상의 선행 연구 결과를 바탕으로 음운, 어휘, 통사 구문과 텍스트 구조와 같은 언어 지식이 제2 언어 학습자의 텍스트 이해에 가장 주요한 영향을 미치는 요소라는 전제 위에 학업 문식성 향상을 위한 교수학습 내용을 탐색한다.

2.2. 제2 언어 학습자의 학업 문식성 연구

학교에서 사용되는 언어, 즉 학교 언어는 일상생활에서 사용되는 언어와 구별된다. 이러한 학교 언어의 특징으로는 저빈도의 추상적인 어휘, 시간과 공간에 대한 구체적이고 상세한 제시, 발화 당시의 시간과 공간을 벗어난 사건에 대한 언급을 통해 탈문맥화되고 비즉각적인 언어의 사용 등을 들 수 있다(Aarts et al. 2011:1182). 제2 언어 교육 분야에서 이러한 학교 언어와 일상생활 언어를 대별하는 개념으로 가장 널리 사용되는 것은 ‘기초적 의사소통 기술(BICS)’과 ‘인지적 학업 언어 숙달도(CALP)’이다. 커민스(Cummins, 1979)는 ‘구어 대화상의 유창성’과 ‘학습을 위한 구어/문어적 이해와 표현 능력’을 구분하기 위해 이들 개념을 도입하였다. 이중 언어 학습자들이 모국어 화자들의 평균적인 수준의 기초적 의사소통 기술을 성취하는

데는 평균 2년이, 인지적 학업 언어 숙달도를 성취하는 데는 평균 5-7년이 소요됨을 밝힌 그의 연구 결과(Cummins, 1981)는 후속 연구를 통해서도 재확인되어 왔다(Klesmer, 1994; Hakuta, Butler & Witt, 2000; Thomas & Collier, 2002). 이는 학습자들이 제2 언어로 이루어지는 학교 교육을 통해 학업적 성취를 이루기 위해서는 학교 언어에 대한 적절한 교수학습이 선행되어야 함을 보여 준다. 따라서 교사는 제2 언어 학습자들이 중등학교의 일반 교실에서 겪게 될 어려움에 대한 지식과 더불어 이에 대한 교수학습적 처치 방안을 마련해야 한다.

그러나 학습자들이 갖추어야 할 학교 언어 혹은 학업 문식성의 개념을 세밀히 제시한 학령기 영어 학습자 관련 연구에서도 실제적인 교수학습의 내용으로 제시할 수 있는 학교 언어의 구체적인 양상에 대해 기술한 연구는 많지 않다. 현 한국어(KSL) 교육과정(교육부, 2017)에서 학습 한국어 영역을 설정한 것 역시 일상 언어와 구분되는 학교 언어의 특징이 존재하며, 이에 대한 교수학습이 필요하다는 인식이 공유되고 있음을 보여 준다. 그러나 일상생활을 위한 언어와 학습을 위한 언어가 구별되는 것이 보편적인 현상일지라도, 이러한 학습 언어가 가지는 어휘와 문장, 텍스트 구조상의 특징은 개별 언어의 특성을 반영하므로, 적절한 교육 내용을 구안하기 위해서는 면밀한 학교 언어의 분석이 선행되어야 한다.

학업 문식성에 대한 국내 연구는 국어교육 분야에 비해 한국어교육 분야에서 많이 이루어지고 있는데, 이러한 현상은 내용 중심 교수법에 대한 논의가 주로 외국어 교육 분야에서 수행되는 상황과 연관된 것으로 해석된다(김윤주, 2017). 국제결혼가정 자녀와 외국인가정 자녀의 학업 성취도에 대한 연구(남부현·김연이, 2011)에서는 학습자들의 한국어 능력이 교과 영역의 성취도와 통계적으로 매우 높은 정적인 상관관계를 보인다는 것을 밝혀, 해당 학습자들의 학업 문식성 향상을 위해서는 무엇보다 한국어 능력의 향상이 중요함을 확인하였다. 국내 출생 다문화 가정 자녀의 언어 능력에 관한 연구들에서는 이들의 일반적인 한국어 구어 소통 능력이 모국어 화자인 아동과 큰 차이가 없지만, 교과 학습과 관련된 한국어 능력이 상대적으로 부족하다는 문제를 지적했다(조영달 2006, 조혜영 외, 2007). 이들 다문화 배경 학습자들의 학습 능력 부진에 대한 논의를 통해서도 취학 연령 이후에도 개선되지 않는 어휘 능력(박지윤·석동일, 2007)이 교과 학습에 영향을 미침을 확인하였으며, 낮은 어휘 능력은 어머니의 언어적 능력이나 학습자

의 교육 경험과 높은 상관관계를 가지고 있다(황상삼·정옥란, 2008)는 점이 밝혀졌다. 따라서 이와 같은 학습자를 대상으로 한 문어 교육의 필요성(윤희원, 2009)이 부각되기 시작하였다.

교과 언어 및 문어 교육을 위한 연구는 크게 교육 방안 연구와 교육 내용에 대한 연구로 나누어 볼 수 있는데, 이 중 교육 내용에 대한 연구는 상대적으로 활발히 이루어지지 않았다(심상민, 2014; 원진숙·김희동, 2015; 김윤주, 2017). 이러한 경향은 학령기 다문화 학습자를 위한 한국어교육에 있어 교육 내용보다는 현장의 긴급한 필요에 따른 교육 체계의 구축이 선행되었음을 방증한다.

한국어교육 분야에서 수행되어 온 교육 내용 연구들은 학습자의 문어 능력을 강화하기 위한 읽기, 쓰기 교육과 문법 교육 연구에 집중되어 있다는 점이 특징적이다(심상민, 2014; 원진숙·김희동, 2015). 이와 관련한 연구로는 조수진 외(2008), 김지애(2010), 손경미(2010), 최근애·이병규(2013), 전은주(2014) 등을 참조할 수 있다. 그러나 이들 연구는 대부분 학습 내용어와 학습 도구어 등 어휘적 차원의 제시를 중심으로 하고 있어, 문법 및 담화 구조 등을 대상으로 한 연구가 수행될 필요가 있다. 학습에 필요한 내용어, 개념 어휘 및 중요 어휘만으로는 교과의 내용을 온전히 이해하기 어렵기 때문이다(노정은·박진옥 2014). 교과별 학습을 성공적으로 수행하기 위한 학습 기술을 교수학습하기 위해서는 이러한 기술 향상의 바탕이 되는 언어 지식에 대한 보다 광범위한 탐구가 필요하다.

교과 지식을 학습하기 위해 사고기능과 언어 형식을 사용해서 의미를 이해하고 표현할 수 있는 언어 교육적 측면에서의 교과 문식성을 논의한 신지현·최영환(2006)에서는 국어 교과가 문식성을 교육하고 기타 교과에서는 이러한 문식성을 활용하는 것으로 파악하였다. 이에 따라 교과 문식성 전략을 국어 교과서의 학습 내용으로 체계적으로 포함해 제작해야 한다는 것이다. 그 반면 노정은·박진옥(2014)에서는 국어 교과에서 사용되는 학습 언어 기술은 범교과성의 특성을 지니나 사회 교과나 과학 교과에서 주로 사용하게 되는 학습 언어 기술은 특수성을 지니는 학습 언어 기술이라 주장했다. 그러므로 국어 교과의 범용적 성격 외에, 교과의 특성을 반영한 학습 언어 기술로 그 논의를 확장할 필요가 있다는 것이다. 최근애·이병규(2013) 역시 교과의 특수성 및 교과의 성격을 반영하여 학습 한국어 능력을 향상시킬 필요가 있음을 확인하였다. 본 연구에서는 이러한 선행 연구의 문제의식에 착

안하여, 학업 문식성 향상을 위해 한국어 교수학습에서 제공할 수 있는 교과별 언어 교육의 내용을 탐색한다.

2.3. 교과 텍스트 분석 연구

국내에서는 1990년대를 전후로 텍스트 언어학을 통한 텍스트 분석 연구가 활성화되기 시작하였으며, 2000년대 이후로는 담화 분석 및 대화 분석을 통한 연구가 도입되었다. 교육 분야에서도 이러한 텍스트 언어학의 필요성을 인식하고 이를 적용한 연구를 수행해 왔다. 교과 학습과 관련된 국내의 텍스트 연구는 그 목적에 따라 교과 수록 텍스트 선정 연구, 교과 텍스트 기술 방식 개선을 위한 분석 연구, 교과 텍스트 이해를 위한 교수학습 내용 및 방안 연구 등으로 분류할 수 있다.

이 가운데 국어 교과에서 국어 교과 텍스트의 언어적 특성 및 구조를 분석한 연구로는 그 텍스트적 특성에 대한 연구(이성영, 1992, 2006; 정혜승, 2003; 양정실, 2007; 이은희, 2011; 신명선, 2011; 김종철, 2016), 교과 텍스트를 구성하는 특정 장르를 대상으로 한 연구(임철성·양은숙, 2007; 김라연, 2007; 김정남, 2012; 김혜연, 2013; 이지수, 2014; 서영진, 2014; 윤준채, 2016) 텍스트 난이도 연구(김지은, 2012; 정종성, 2013) 등이 수행되었다. 이와 같이 다양한 교과 텍스트 연구가 수행된 것은 국어 교과의 특성에 기인한다. 사회, 과학 등의 내용교과 텍스트가 언어를 통한 영역 지식의 전달에 그 목적을 두는 것과 달리, 국어 교과의 경우 언어를 통한 언어 능력의 개발을 다루고 있기 때문이다. 이에 따라 국어 교과서는 다양한 장르와 유형, 수준을 가진 텍스트들로 구성되며, 동일한 장르의 텍스트들이라도 이를 통해 기대되는 교수학습의 내용은 언어의 형식이거나 내용 등으로 상이할 수 있다(이성영, 2006).

국어 교과 텍스트의 특성과 관련해서는 기본적인 언어 기능뿐만 아니라 기타 내용교과의 교수학습을 위한 언어 능력까지를 포괄하는 국어 텍스트의 역할에 대한 논의(김종철, 2016) 및 그 효과적인 구성 방향을 탐색하기 위한 논의(정혜승, 2003) 등 거시적인 연구가 수행되었다. 또한 이러한 국어 교과 텍스트의 기술이 교육과정과 연동하여 어떻게 변화하여 왔는지(신명선, 2011), 전체 국어 교과 텍스트가 어떠한 형식으로 구성되어 있는지(이

성영, 2006) 등 국어 교과 텍스트의 전반적인 내용 구성 형식과 특징에 대한 연구들도 이루어졌다. 이러한 국어 교과 텍스트 연구는 대부분 텍스트 언어학의 틀에 기반하여 수행되었으므로 설명 텍스트(윤신원, 2012; 김혜연, 2013), 논증 텍스트(임칠성·양은숙, 2007; 김라연, 2007; 서영진, 2014), 서사 텍스트(김경남, 2012) 등 기능에 따른 분류를 적용한 연구가 많다. 또한 학습자의 교과 텍스트 이해를 제고하기 위한 문장 및 어휘 난이도 검증(임성규, 1992) 텍스트 난이도별 위계화(최숙기 2012; 정종성, 2013), 텍스트 복잡도의 분석(서혁 외, 2013) 등이 다양하게 수행되었다.

내용교과 영역에서의 교과 텍스트 연구는 사회과와 과학과에서 주로 이루어져 왔다. 사회과에서는 특히 역사 교과 영역의 텍스트 연구가 활발하였는데 이들 연구에서는 텍스트 이독성 및 학습자들의 비판적인 텍스트 이해 능력 향상을 위한 교수학습 방안을 중요하게 다루었다.

역사 교과 텍스트의 서술 방식에 대한 연구 중에서는 텍스트 구조 분석(이해영, 2005; 양정호 2011; 양명희, 2011; 이해영, 2016) 연구가 중점적으로 수행되었다. 이들 연구는 여타 교과에 비해 텍스트의 길이가 길며 어휘의 난이도가 높은 역사 교과 텍스트에 대한 학습자 이해 제고 방안을 모색하기 위해, 말뭉치 분석을 통한 어휘 계량 연구 혹은 텍스트 언어학을 바탕으로 한 텍스트 구조 분석 방법을 통하여 이루어졌다.

학습자의 텍스트 이해 능력 제고는 역사 교과뿐만 아니라 사회과 전반의 고려 사항으로, 역사 교과 영역의 서술 방식 개선 연구(이향주, 2018) 외에도 중학교 사회과 법 단원을 중심으로 한 텍스트 난도 분석(김자영 외, 2014), 초등 사회 교과서 어휘 분석 연구(이미미, 2016), 지리 교과서의 내러티브 텍스트 분석(조철기, 2011), 지리 환경 영역 텍스트 분석(김지혜 외, 2013), 지리 텍스트의 상호 텍스트성 분석(박재희·강창숙, 2015) 등이 이러한 연구의 흐름에 속한 것으로 분류할 수 있다. 송성민(2013), 김지혜 외(2013), 이해영(2017) 등은 할리데이(halliday)의 체계 기능 언어학의 틀을 활용하여 사회과 교과서의 정량적 분석을 위한 기초 연구를 수행하였다.

역사 교과 텍스트는 사료에 기반한 교과 텍스트 필자의 해석이 암묵적으로 반영되고 있음에도 불구하고 이것이 구체적으로 드러나지 않는 특성을 보인다(양호환, 1996). 또한 교과 텍스트의 독자와 필자가 접하는 불평등한 위치로 인해 학습자인 독자는 역사 교과 텍스트 필자의 시각을 일방적으로 받아들이게 되는데, 이는 텍스트에 대한 학습자의 비판적인 이해 능력을 향

상하고자 하는 역사 교육학의 목적에는 부합하지 않는다. 따라서 역사 교과 텍스트 필자의 서술 태도, 그리고 이것이 독자에게 미치는 영향에 대해서도 다양한 연구가 수행되었다. 이러한 역사 교과 텍스트 연구는 국가 이데올로기가 교과 텍스트 기술에 미친 영향(양호환, 1996; 권오현, 2005; 이해영, 2005; 양호환·박지원, 2017), 역사적 사건에 대한 서술 태도 분석(구난희, 2017), 교과 텍스트 서술 방식이 독자에게 미치는 영향에 대한 연구로 분류할 수 있다.

과학 교과 텍스트와 관련하여는 이독성(고한중 외, 2010; 강석진·고한중, 2014; 강석진, 2014), 과학 교과 텍스트의 텍스트성(신선경, 2011)과 내러티브 분석(손정우, 2013), 전문적 과학 텍스트와 과학 교과 텍스트의 언어적 특성 비교(김찬중 외, 2007) 등의 연구가 다양하게 수행되었다. 초등학교 과학 교과 텍스트에 대한 통시적 연구인 이정아 외(2007)에서는 용어 분석을 중심으로 수행된 기존의 과학 교과 텍스트 분석 연구가 텍스트를 과학적 내용을 전달하는 도구로 평가하는 것이라 보았다. 이에 따라 해당 연구에서는 할리데이와 마틴(Halliday & Martin, 1993), 램케(Lemke, 1990)의 논의를 중심으로, 체계 기능 언어학의 틀을 통해 텍스트가 과학의 내용을 전달하기 위해 조직되는 패턴 및 전문적 용어 간의 문법적 상호작용을 탐구하였다.

최근에는 과학 교과를 중심으로 한 연구(심혜령, 2015)와 역사 교과를 중심으로 한 연구(신범숙, 2017, 2018) 등 한국어(KSL) 학습자의 교과 언어 교육을 위한 교과별 텍스트 연구도 이루어지고 있다. 이 가운데 심혜령(2015)에서는 내용 중심 교수학습 모형을 중심으로 과학 교과의 교수학습 내용 및 모형을 제시하였다. 신범숙(2017)의 연구는 역사 교과 텍스트의 말뭉치 분석을 통해 빈도를 중심으로 한 어휘·통사 교수학습 내용을 제시하였으며, 신범숙(2018)에서는 역사 교과 텍스트의 관념적 메타 기능을 구성하는 언어적 기제를 분석하고, 이를 바탕으로 한 교과 언어 교육의 방향을 탐색하였다. 그러나 이들 연구는 각 교과 텍스트의 의미 기능을 구현하는 언어적 자원을 주로 사용 빈도를 중심으로 파악하였으며, 교과 학습의 중심이 되는 내용적 측면을 충분히 고려하지 못하였다는 점에서 한계를 갖는다. 따라서 본 연구에서는 언어 단위의 출현 빈도 이외에 교과의 중핵적 지식을 전달하는 의미 구성 자원이 무엇인지를 탐구함으로써 교과 내용의 학습과 문식 능력의 제고를 함께 꾀할 수 있는 교육 방안을 마련하고자 한다.

3. 연구의 절차 및 방법

3.1. 연구의 절차

본 연구는 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교육의 내용 및 방법 탐구를 그 목적으로 한다. 이를 위한 연구의 절차를 간략히 나타내면 [그림 1-2]와 같다.

| 장 | 단 계 | 연구 목표 | 연구 방법 | 연구 내용 |
|-----|--------|---|------------|--|
| II | ① | 분석 범주 설정 | 문헌 고찰 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 학업 문식성의 개념 및 구성 요소 고찰 ▪ 학업 문식성을 구성하는 언어 지식 고찰 |
| | ② | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 체계 기능 언어학을 바탕으로 한 텍스트 분석의 틀 검토 |
| III | ③ | 한국어(KSL) 학습자의 교과 텍스트 이해 양상 분석 | 설문 조사 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 중학교급 한국어(KSL) 학습자 변인이 교과 학습 및 텍스트 이해에 미치는 영향 검토 ▪ 중학교급 한국어(KSL) 학습자의 교과별 텍스트 읽기 양상 분석 |
| IV | ④ | 역사 교과 텍스트 이해의 초점 탐색 | 텍스트 분석 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 역사 교과의 하위 텍스트 범주별 언어 사용의 특성 분석 ▪ 역사 교과 내용 영역별 텍스트 이해의 언어적 초점 탐색 |
| V | ⑤ | 교육 방안 제시 | 교육과정 분석 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 한국어(KSL) 교육과정과 역사 교육과정의 분석을 통한 교과 통합적 교수학습 목표 설정 ▪ 학습자 한국어 숙달도와 변인을 고려한 교수학습 내용 구성 |

[그림 1-2] 연구 절차 개요

본 연구에서는 먼저 선행 연구를 검토하여 학업 문식성의 개념과 이를 구성하는 언어 지식의 범주 및 내용을 살핀다(①). 학업 문식성의 개념 및 구성 요소와 이를 구성하는 언어 지식의 고찰에 있어서는 모어 학습자 대상 선행 연구와 제2 언어 학습자 대상 선행 연구를 모두 살핀다. 제2 언어로 이루어지는 학교 교육과정에 진입한 학습자들은 제1 언어로 학업을 수행하는 동료 학습자들에게 기대되는 언어 지식을 갖추어야 하므로, 기초 문식성 단계에서 학업 문식성 단계에 이르기까지 모어 학습자들이 습득하는 언어 지식이 무엇인지 살핀다. 이러한 언어 지식은 어휘 및 문장 구조, 그리고 결속 구조 층위로 나누어 고찰한다. 그리고 이들이 학업 문식성 습득에 미치는 영향과 제2 언어 학습자들이 이들 언어 지식을 습득하는 단계를 살핀다.

다음으로는 이러한 언어 지식이 텍스트 내에서 수행하는 기능을 살펴보기 위한 분석의 틀을 검토한다(②). 이는 언어 요소가 텍스트의 기능을 구현하며 수행하는 역할을 그 의미 범주에 따라 분석하여 살펴보기 위한 단계이다. 언어와 맥락의 관계에 초점을 두는 본 연구는, 언어를 의사소통의 수단으로 파악하며 언어 지식의 발달은 의사소통적 사용을 통해 이루어진다는 가정에서 출발하는 기능주의적 연구의 관점을 공유한다. 이러한 관점에서의 텍스트 분석은 체계 기능 언어학의 틀을 바탕으로 이루어진다. 의미 기능 분석 시에는 어휘와 통사에 초점을 맞춘다. 어휘적 측면에서는 그 사용역을, 통사적 측면에서는 절의 구성과 절 간의 결합, 텍스트 응집의 패턴이 발생시키는 의미 기능에 중점을 둔다.

이상의 이론적 고찰을 바탕으로, 한국어(KSL) 학습자들의 교과 텍스트의 의미 이해 양상을 살핀다(③). 이를 위해서는 구조화된 설문지를 바탕으로 한 조사 방법을 활용한다. 설문 조사에서는 국어 교과와 역사 교과의 텍스트와 함께 텍스트 이해 문항을 제시하고, 이러한 교과별 텍스트의 언어 구성이 한국어 학습자들의 이해에 미치는 영향을 분석한다. 이때 각 학습자의 변인이 교과 학습 및 텍스트 이해에 미치는 영향을 함께 살펴, 교과 언어 교수학습 방안 수립을 위해 고려하여야 하는 학습자 변인이 무엇인지 검토한다.

이후 역사 교과 텍스트 내용 분석을 통해 역사 교과 텍스트 이해에서 교과 성취 목표를 위해 학습자들이 초점을 유지해야 하는 교과 언어의 특징적 양상을 관찰한다(④). 역사는 ‘공통 교육과정’에 속한 교과로, 초·중·고등학교에서 모두 교수된다. 사회과 교육과정에 따르면 역사 과목은 역사 사실 이

해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중을 중요한 역량으로 삼는다. 그리고 중학교 과정의 역사 과목에서는 초등학교에서 학습한 한국사에 대한 기초 지식을 바탕으로 과거와 현재, 한국과 세계의 역사를 연관시켜 체계적으로 이해하는 데 주안점을 둔다. 이러한 역사 교과에서는 강의식 수업, 사료 학습, 인물 학습, 모의 법정, 시사 토론, 극화 학습 등 다양한 방법을 활용한 수업이 이루어진다. 이를 통해 학생들은 상반된 견해를 분석하고 검토하며 분석과 비판 능력을 양성하고, 분석·비교·유추와 같은 능력을 개발하게 된다.

| 학교 급 | 과목 | | 범위 | |
|---------|--------------|-----|--------------|--------------------|
| | | | 공간 | 분야 |
| 초 | 사회(5-2, 6-1) | | 한국 | 정치(인물), 문화(유물, 유적) |
| 중 | 역사 | 전근대 | 한국, 동아시아, 유럽 | 주제(정치, 문화, 국제관계) |
| | | 근현대 | 한국, 동아시아, 세계 | 흐름 |
| 고 | 한국사 | | 한국 | 정치 중심, 경제, 사회, 문화 |
| | 동아시아사 | | 동북아시아 | 주제 중심, 상호관계 |
| | 세계사 | | 세계 | 지역세계별 |

[표 1-1] 역사 교과 교육과정의 학교급별 범위(양정현, 2015:272)

이와 같이 역사 교과는 다양한 문화적 배경을 가진 한국어(KSL) 학습자들에게 한국의 문화적 배경을 이해하고 이를 바탕으로 자신의 정체성을 형성하는 데 많은 도움을 주는 내용을 담고 있다. 그러나 해당 교과의 내용을 성공적으로 학습하기 위해서는 일상적 의사소통의 범위를 넘어서는 언어 지식이 요구된다. 역사 교과는 개념 부하량이 많으며 어휘나 용어 사용상의 특수성이 강한 설명 텍스트(김명순, 2007:94-111)로 이루어지기 때문이다. 또한 텍스트의 분석적 이해 능력을 요구하는 역사 교과의 과제는 제2 언어 학습자들에게 높은 언어 숙달도를 요구한다. 본 연구에서는 이와 같은 역사 교과 언어의 특징 및 교과 목표 성취를 위해 요구되는 언어 능력의 난이도를 고려하여 해당 교과를 연구의 주요 대상으로 삼았다.

학습자 양상 및 역사 교과 텍스트 분석을 통해 도출한 교과 언어 교육 내용은 언어와 역사의 통합적 교육 목표를 달성하기 위한 숙달도별 내용 중심 교수의 틀 안에서 구체적으로 활용할 수 있는 방법과 함께 제시된다(⑤). 실제적인 교육 내용의 선정 및 조직은 중학교급의 한국어(KSL) 학습자 대

상 역사 교과 교수학습을 중심으로 이루어진다. 이를 위해 먼저 한국어 교육과정과 사회과 교육과정의 분석을 통해 교과 내용에 따라 중점을 두어야 할 언어 교육의 내용을 확인한다. 이렇게 설정된 성취 목표를 바탕으로 역사 교과 학업 문식성 향상을 위한 교수학습을 위해 활용할 수 있는 구체적인 방안을 제시한다.

3.2. 텍스트 분석의 방법

본 연구에서는 체계 기능 언어학의 형태 및 의미 기능 범주의 단위를 바탕으로 역사 교과 텍스트의 질적 내용 분석(Qualitative Content Analysis)을 실시한다. 내용 분석은 경험적 사회 연구 방법 가운데 가장 역사가 긴 텍스트 분석 방법으로서 17세기 말에 비종교적 인쇄물에 대한 해석을 시도한 교회의 연구에서 시작되었으며, 이와 같은 연구 방법을 내용 분석이라는 용어로 가리키기 시작한 것은 1941년 영국에서였다(Waples & Berelson, 1941 최성호 외, 2016:134에서 재인용). 그리고 이후 1940년대에 대중 매체에 대한 연구가 활발해지기 시작하면서, ‘누가, 무엇을, 누구에게, 어떤 효과를 가지고 말하는가’의 공식에 바탕을 둔 해롤드 라스웰(Harold D. Lasswell, 1946)의 매스커뮤니케이션 모델을 근간으로 하여 의미의 발신자와 수신자, 의사소통 효과에 초점을 맞추어 이를 수량화하기 위한 방향으로 확립되었다(Titscher et al., 2000).

따라서 이는 구체적으로 기술된 메시지의 특성을 객관적이고도 체계적으로 평가함으로써 추론을 내리는 데 사용되며, 의사소통의 내용을 계량적으로 기술하는 데 요구되는 연구 기법이다(Berelson, 1952 최성호 외 2016:129에서 재인용). 현재는 텍스트 표층 단위의 절대적이고 상대적인 빈도의 분석뿐만 아니라, 의미론·화용론의 범주들을 수량화하는 모든 절차를 포함하는 방법론의 개념으로 사용되고 있다(Titscher et al., 2010). 내용 분석은 특정 인물이 자주 사용하는 단어 등을 통해 해당 인물의 특징을 파악하거나, 한 시대의 가치관, 개인이나 집단의 표현에서 숨겨진 의도를 파악하기 위해 사용된다(최성호 외, 2016:130-131). 이러한 내용 분석 방법은 언어의 의사소통적 특성을 탐구한다는 면에서 담화 분석과 유사하지만, 담화 분석이 의사소통 과정의 탐구에 집중하는 반면 내용 분석은 의사소통의

내용에 집중한다는 면에서 차이가 있다(Miles & Huberman, 1994). 또한 내용 분석의 분석 범주는 미리 설정되고 조작화되어야 한다는 점에서 문화 기술지적 방법 및 근거 이론 방법의 귀납적 범주 설정과 차이가 있다(Titscher et al., 2010).

초기 내용 분석은 단어와 같은 텍스트 표면 층위의 계량에 중점을 두고 이루어졌으나, 크라카우어(Kracauer, 1952)는 이러한 연구 방법이 텍스트의 의미적인 내용을 무시한다는 점을 비판하였다. 그는 적절한 가정 및 가설의 검증을 위한 하나의 관점을 바탕으로 텍스트의 의미를 응축한 범주를 선택하고 합리적으로 구성함으로써 ‘함축적 의미’의 해석에 대한 가능성을 보여 주는 것이야말로 텍스트의 패턴이나 총체를 입증하는 방식이라고 보았다(Titscher et al., 2010).

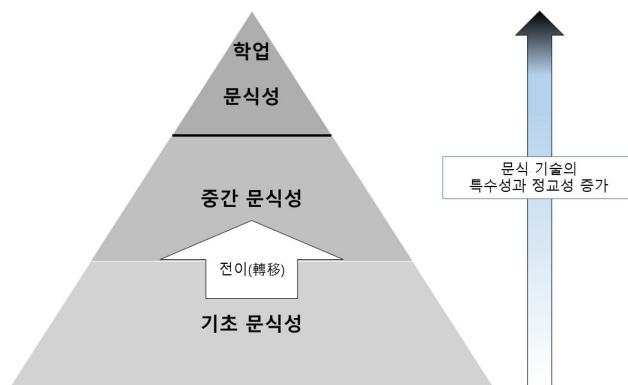
이러한 질적 내용 분석은 “주어진 자료에 대한 총체적인 이해를 바탕으로 체계적인 분류 방법인 코딩 과정을 통해 패턴과 주제를 밝히는 연구 방법(최성호 외, 2016:132)”으로서 다음의 특징을 갖는다. 첫째, 비교적 작은 단위의 글부터 전체적인 맥락까지를 자세하게 분석해야 한다. 둘째, 전체적 맥락의 파악을 통한 중간 수정 및 피드백 작업을 통해 분석의 타당도와 신뢰도를 높인다. 셋째, 기존의 이론과 학문적 경험을 통해 타당성을 검증하여 도출되는 다양한 해석을 인정한다(Krippendorff, 2004). 질적 내용 분석의 과정에는 정해진 절차가 없으며, 연구자들마다 상이한 과정을 제시하고 있다(최성호 외, 2016:137). 본 연구에서는 이 가운데 가장 보편적으로 활용되는 크리펜도르프(Krippendorff, 2004)의 6단계 내용 분석 절차를 따른다.

Ⅱ. 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교수학습의 이론적 배경

1. 학업 문식성의 개념 및 발달 양상

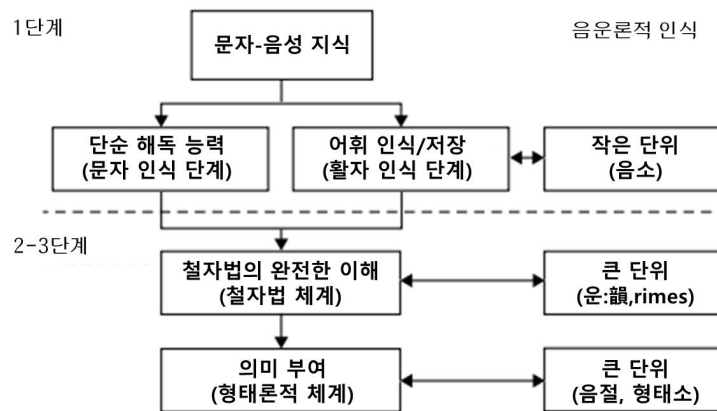
1.1. 학업 문식성의 개념과 구성 요소

1990년대 이후 미국에서 학령기 모어 화자를 대상으로 이루어진 문식성 교육은 전반적인 국가 기초 문식성의 향상이라는 성과를 거두었다. 그러나 이러한 문식성의 향상은 중등학교 단계 이후에서는 나타나지 않으며, 특히 문학과 과학, 역사, 수학과 같은 교과 분야에서 요구되는 고도의 전문적 텍스트를 다루는 단계로 자동적으로 발전하지는 않는 것으로 드러났다(Perle et al., 2005). 새너헨과 새너헨(Shanahan & Shanahan, 2008)은 문식성의 특수성 발달 단계를 기초 문식성(Basic Literacy), 중간 문식성(Intermediate Literacy), 학업 문식성(Disciplinary Literacy)의 세 단계로 구분하고, 학습자들의 문식성 발달의 정체는 이 가운데 학업 문식성 단계로의 진입에서 발생하는 것으로 보았다.



[그림 2-1] 문식성의 특수성 발달 단계

기초 문식성은 해독 기술, 다양한 활자의 이해, 고빈도 어휘의 이해, 문식적 관습의 이해 등 매우 일반적으로 사용되는 읽기 기능의 습득을 포함한다. 이 단계에서 학습자들이 인식하는 문식적 관습이란 글자를 쓰는 방향, 단어의 개념 등이다. 기초 문식성을 습득한 학습자들은 단순한 설명(expository) 텍스트의 구조나 문제 해결 중심으로 구성된 이야기 등 몇몇 텍스트의 특정한 조직이나 구조적 자원을 파악하며, 텍스트 필자의 존재를 인식한다(Shanahan, 1998). 기초 문식성 단계의 읽기 기술은 [그림 2-2]와 같이 음운론적 인식(phonological awareness) 능력을 바탕으로 하여 음소 단위로부터 음절 및 형태소 단위로 발달해 나간다. 따라서 단순히 소리를 듣는 것이 아니라 언어의 음소, 음절, 강세들을 변별하고 이를 조작할 수 있는 메타 언어적 기능을 가리키는 음운론적 인식은 기초적 문식성의 발달에서 매우 중요하다. 인간은 이러한 음운 인식 능력에 기반하여 문자와 그 소리의 관계에 대한 문자-음성 지식(letter-sound knowledge)을 형성하기 때문이다.



[그림 2-2] 기초 문식성 발달 단계(Gove & Wetterberg, 2011)

문자-음성 지식은 구어나 문어의 문맥에서 분리된 하나의 문자가 제시되었을 때 그것이 일반적으로 어떤 소리를 표상하는지 아는 것이다. 예를 들어 ‘ㅁ’이라는 글자는 일반적으로 [미음]으로 지칭되며 단어 안에서는 [m]로 소리 난다는 사실에 대한 지식이다. 이러한 지식을 얻기 위해서는 문자의 시각적 형태를 해당 언어의 음운론적 소리에 연결할 수 있어야 한다(Schwanenflugel & Knapp, 2015:43).

일반적으로 영어권에서 읽기 기술 발달 단계는 하나의 단어를 보고 그것을 읽는 소리와 연결하는 활자 인식 단계(logographic stage)로 시작해, 개별 문자에 그 문자의 소리를 대응시켜 규칙을 적용해 읽는 단계인 문자 인식 단계(alphabetic stage)로, 다시 철자의 규칙을 알고 이를 통해 단어의 의미를 알아내는 시기인 철자 인식 단계(orthographic stage)로 진행되는 것으로 본다. 영국과 기타 유럽어권의 아동을 대상으로 한 연구(Seymour et al. 2003)에서는 이와 같은 기초 문식성의 습득이 언어의 음소적 복잡성(syllabic complexity), 그리고 철자와 음소의 불일치 정도(표음 심도:orthographic depth)에 영향을 받는다고 주장했다. 이에 따라 프랑스어와 포르투갈어, 덴마크어를 모어로 하는 아동의 경우 상대적으로 기초 문식성의 습득이 늦어진다는 것이다.

한국어 모어 화자의 경우 한글을 읽는 능력은 초등학교 4학년 무렵 완성되는 것으로 보고 있다. 윤혜경(1997)은 한글 읽기 능력의 발달이 ‘단어 읽기’, ‘글자 읽기’, ‘자소 읽기’, ‘철자 읽기’의 순으로 이루어지는 것으로 보았다. 이 중 단어 읽기는 문자-음소의 대응을 인지하는 단계, 즉 ‘토끼’라는 글자가 [토끼]로 읽힘을 아는 단계이다. 글자 읽기 단계는 ‘토’와 [토]를 연결할 수 있는 능력을 갖추는 단계이다. 자소 읽기는 ‘토끼’의 ‘ㅌ’가 [tʰ]로 소리 나는 것을 아는 단계이다. 철자 읽기 단계는 발음 규칙을 통해 ‘닭[닥]’과 같이 글자와 소리가 다른 문자를 바르게 발음하는 능력이다. 김봉순(2011:28)에 따르면 이러한 한글의 단어 읽기 단계는 영어권의 활자 인지 단계, 문자와 자소 읽기 단계는 영어권의 문자 인지 단계와 유사하나, 한글의 경우 모아 쓴 하나의 글자가 하나의 음절에 대응되므로 ‘글자 읽기’의 단계가 있다는 점에서 특징적이다. 한국에서는 일반적으로 초등학교 저학년 시기에 이러한 기초 문식성을 갖추게 된다. 이는 한국어 모어 화자들에게서는 크게 문제가 되지 않는 것으로 파악되지만(노명완, 2008:35). 해당 시기 이후의 교과 학습에 매우 큰 영향을 미치는 중요한 단계이다(이경화, 2006).

국내 출생 다문화 가정 학습자를 대상으로 한 언어 발달 연구에서는 이들의 음운 인식 능력이 비 다문화 가정 학습자와 차이가 나는 것으로 보고하는 연구(안성우·신영주, 2008; 양성오·황보명, 2009)와 그렇지 않은 것으로 보고하는 연구(권미지, 2010)가 혼재된다. 또한 한국어 기초 문식성 관련 연구에서는 형태소 단위의 인식 능력보다 음절 단위의 인식 능력이 음운

인식에 더 많은 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(이광오, 2010:66). 그러나 성인의 읽기 능력 평가에서는 한자 지식이 많은 학습자가 어휘 판단과 음독의 수행이 우수한 것으로 보고되어(이광오, 2003), 한국어(KSL) 학습자의 모국어 및 문화적 배경에 따라 기초 문식성 습득 양상이 다양하게 나타날 것으로 예측된다.

음운 인식 능력을 기반으로 하는 단순한 해독 능력(simple decoding ability)과 단어 재인 능력(word recognition)이 발달되어 나간다. 이중 단어 재인(word recognition)이란 ‘시각적으로 인식된 단어와 분절적 자질이 같은 낱말을 말소리로 변환하여 그에 해당하는 어휘를 자신의 심성 어휘집에서 표상하여 의미와 연결 짓는 것(김정립 외 2008:2)’을 말한다. 이후로는 관습적인 철자법에 대한 지식을 구성하고, 이를 바탕으로 단어의 의미를 음절과 형태소 단위로 분절해 이해하는 기술을 익히게 된다. 또한 유창한 읽기의 기본이 되는 자동적인 단어 인식은 음성적 해독(phonetic decoding) 기능을 기본적으로 요구한다. 능숙한 독자의 경우에도 읽기 텍스트에서 자동적으로 인식할 수 있는 단어인 시각 어휘(sight vocabulary) 외의 어휘를 마주할 때 이와 같은 음성적 해독(phonetic decoding)을 활용하는 것으로 알려져 있다(Day & Bamford, 1998).

이렇게 기초 문식성은 구어 발달의 정도와 깊은 관계를 가진다. 어휘력과 듣기 이해력, 문법 및 통사론 지식에 관련된 구어 발달의 정도와 기초 문식성의 발달 또한 깊이 연관된 것으로 밝혀졌는데(Durham et al. 2007), 이러한 구어 발달은 학령기 진입 전 아동이 경험한 환경에 영향을 받는다. 아동의 구어 발달에 영향을 미치는 것으로 밝혀진 환경적 요소는 부모와 나누는 대화의 양과 질(Heath, 1989; Hart & Risley, 2003), 다양한 활동에의 참여 기회(Totsika & Sylva, 2004), 가정에서 접하는 언어의 패턴(Gee, 1992) 등으로 매우 다양하다. 국내 출생 다문화 가정 아동이 음소 인식 이외의 영역에서 비 다문화 가정 아동에 비해 낮은 기초 문식성을 보이며 이러한 차이가 학령의 증가에 따라 감소하지 않는 경향을 보이는(배소영·김미배, 2010) 것은, 구어 발달에서의 환경적 요소에 따른 영향에 따른 것으로 해석할 수 있다. 또한 이러한 기초 문식성이 이후의 학업 성취에도 지속적으로 영향을 미친다는 사실(Durham et al., 2007)을 고려하면, 국내 출생 한국어 학습자의 경우에도 이후의 문식성 발달에 있어 기초 문식 기능의 결손으로 인한 어려움을 겪을 것이라고 예상할 수 있다.

중간 문식성 단계의 학습자들은 정교화된 통상적 읽기 기술을 통해 그들이 읽는 텍스트 유형에 반응한다. 이 단계에서 이루어지는 텍스트에 대한 반응은 다양한 텍스트와 읽기 상황에서 모두 적용할 수 있을 만한 것은 아니지만, 부분적으로 영역 전문적(disciplinary) 특수화의 양상을 보인다. 이 단계에서는 여러 음절로 이루어진 어휘를 유창하고 자동적으로 해독하며, 텍스트에서 자주 출현하지 않는 단어들에게도 자동적으로 반응한다. 또한 이 단계의 문식성을 성취한 학습자들은 구어에서 잘 나타나지 않는 비전문적 어휘의 의미를 이해할 수 있다. 이에 더해 병렬·순환 구조의 이야기나 문제-해결, 인과 관계 등 보다 복잡한 텍스트 구조를 이해할 수 있으며, 텍스트에서 이루어진 필자의 언어 선택을 통해, 명시적으로 드러나지 않은 필자의 의도를 파악할 수도 있다(Shanahan & Shanahan, 2008).

학습자들은 중간 문식성 단계를 거쳐 특수화된 읽기 기술과 언어 사용 능력을 요구하는 학업 문식성 단계로 나아가는 과정에서 많은 어려움을 겪는다. 이러한 학업 문식성을 구성하는 요소는 크게 언어적 특성(Linguistic Characteristics), 배경지식(Background Knowledge), 인지적 지식(Cognitive Knowledge), 그리고 담화공동체에 대한 지식(Knowledge of Discourse Community)의 네 가지를 꼽을 수 있다.

이 중 언어적 특성은 어휘, 문장 구조, 학업 언어 기능, 담화 및 텍스트 구조에 대한 이해를 의미한다. 이들 어휘에는 일상생활에서 빈도 높게 사용되는 어휘, 여러 학문 분야에서 널리 사용되는 어휘, 내용교과 학습을 위한 어휘 또는 전문 용어 등이 포함된다. 두 번째 요소인 배경지식은 학습자가 현재 학습하고 있는 내용에 관련하여 알고 있는 지식을 말하는 것으로서, 내용에 관한 지식과 문화적 기대, 절차 문식성 등이 포함된다. 세 번째 요소인 인지적 지식은 학습 과정과 관련된 인지적 사고 능력을 의미한다. 인지적 지식은 특히 내용, 형식, 패턴 사이에 드러나는 지식의 구조와 비판적 사고를 포함하는 것으로서 배경지식과 구분될 수 있다. 네 번째 요소인 담화공동체에 대한 지식은 전문적인 내용 분야에 대한 이해 및 특정 담화 공동체를 이루고 있는 전문가들의 사상이나 학문 세계를 이해할 필요가 있음을 나타낸다. 이에 더해 교수 모형 및 교과별 교육 내용, 수행과 성취 기준, 교사의 내용과 언어에 대한 지식, 학습자의 사회문화적 배경 및 학습 동기와 정의적 요인 역시 학업 문식성의 형성에 영향을 미치는 요소로 간주된다(Snow, 2005:707). 언어 교육의 관점에서 학업 문식성의 제고 방안을 살피

는 본 연구에서는 이 가운데 언어적 특성 및 인지적 지식과 관련된 요소에 초점을 맞춘다.

기초 문식성과 중간 문식성의 발달 단계를 성공적으로 거친 학습자들이 과학이나 역사, 문학, 수학 교과와 어려운 텍스트들을 이해할 수 있는 이후의 단계로 나아가지 못하는 것은, 이 단계에서 접하는 언어와 평소 학습자들이 사용하는 구어의 유사점이 매우 적기 때문이다. 학업 문식성 단계에서 문식 기술을 적용해야 하는 텍스트의 내용은 학습자의 경험과 다르거나 상충되는 내용일 수도 있으며, 매우 추상적이고 모호한 언어로 구성되어 있다(de Oliverira & Schalepppegrell, 2015; Aarts & Vallen, 2011; Shanahan & Shanahan, 2008). 또한 학업 문식성을 구성하는 언어는 교과에 따라 매우 기술적이고 영역 전문적인 성격을 가진다. 따라서 국어 교과에서 제시되는 텍스트를 잘 이해하는 학생이라고 해도 생물이나 수학 교과와 텍스트를 이해하지 못하는 경우가 발생한다. 그러므로 학습자들이 중간 문식성 단계에서 한 발 더 나아가 학문 문식성의 단계에 진입하도록 돕기 위해서는, 이들이 접하는 텍스트의 장르, 그리고 이에 따라 특수화된 언어적 관습, 영역 전문적 용어, 더 높은 수준의 해석 과정에 대한 명시적인 교수학습이 이루어져야 한다(Shanahan & Shanahan, 2008).

1.2. 학업 문식성과 언어 기능 발달

문식성의 습득은 주로 읽기 및 쓰기와 관련하여 논의된다. 이 가운데 텍스트의 이해에 초점을 맞춰 수행되는 본 연구에서는 먼저 제1 언어와 제2 언어 교육에서 수행된 읽기 기능 발달 연구를 검토함으로써, 학령기 제2 언어 학습자들이 학업 문식성을 갖추기 위해 요구되는 언어 지식과 기술을 개관한다.

읽기 기능의 발달은 글 깨치기 단계, 문장과 간단한 글을 바르고 빠르게 읽는 자동성과 유창성의 단계, 어려운 글을 읽고 이해하는 독해 단계, 그리고 자신의 읽기 과정을 점검하고 조절하는 초인지적 단계로 나눌 수 있다(노명완, 2008:32). 챌(Chall, 1983)에서는 이를 0~6의 7단계로 구분했는데, 이 가운데 0단계인 읽기 전(pre-reading) 단계는 생후 6개월에서 6살까지의 아동기로, 모어를 구사할 수 있는 어른이나 더 나이가 많은 다른 아동

과의 상호작용을 통해 읽기를 준비하는 단계이다. 이 단계를 거친 아동은 다른 이들이 읽어 준 책의 내용을 보며 읽을 수 있는 것처럼 행동하며, 알파벳의 명칭을 이야기하고, 몇몇 기호를 식별하거나 스스로의 이름을 그린다(print).

1단계는 초기 읽기와 해독(decoding) 시기로, 6-7세의 아동이 이에 해당한다. 이 시기의 아동은 글자-음소의 관계에 대해 직접적인 교수를 받으며 이를 사용하는 연습을 한다. 또한 고빈도의 단어가 포함된 단순한 이야기를 읽으며, 더 발달된 언어 패턴과 어휘, 그리고 개념들을 얻기 위해 혼자 읽을 수 있는 수준을 넘는 글을 읽는다. 아동들은 이러한 활동을 통해 글자와 소리, 그리고 활자와 발화된 단어들의 관계를 배운다. 또한 음운론적으로 규칙적인 고빈도 단어로 이루어진 간단한 텍스트를 읽게 된다.

7-8세의 아동이 거치는 2단계는 자동화와 유창성의 시기이다. 자동화(Automatic Information Processing: LaBerge & Samuels, 1974) 단계는 단어의 형태를 인식하고 발음하며 문맥 안에서 그 적절한 의미를 이해하고, 이후 이어지는 단어와의 연결 짓기를 수행하는 등 다양한 과제를 일시에 해결할 수 있도록 익히는 단계이다. 학습자들은 이러한 자동화의 습득을 바탕으로, 일정 속도 이상의 읽기, 정확한 읽기, 의미 단위에 맞춘 표현, 텍스트의 의미 이해 등을 습득하는 유창성의 단계를 거쳐 비로소 능숙한 읽기에 도달하게 된다(노명완, 2008:35-36). 아동들은 이 단계에서 좀 더 어려운 해독 기술을 배우고 친숙하거나 흥미를 가진 주제를 담은 다양한 글을 읽는다. 또한 1단계에서와 마찬가지로, 혼자 읽을 수 있는 수준 이상의 글을 읽음으로써 더 어려운 언어와 어휘, 개념을 습득해 나간다. 이는 익숙한 단어와 친숙한 이야기의 문맥 안에서 기본적인 해독 요소를 확장시키는 방식으로 이루어진다.

새로운 것을 배우기 위한 읽기를 수행하는 3단계는 9-13세 시기에 해당한다. 아동들은 새로운 아이디어와 가치, 친숙하지 않은 어휘와 통사로 이루어진 교과서와 참고 자료, 신문, 잡지 등을 읽고 공부한다. 그리고 토의를 수행하고 질문에 응답하고 쓰기 과제를 수행하면서 읽은 텍스트에 대한 반응을 표현하고 어휘들의 통사적 구조를 학습한다. 이 단계가 끝날 무렵의 아동들은 새로운 아이디어를 얻고 새로운 지식을 배우고 새로운 감정과 태도를 배우기 위해 글을 읽는다. 이는 일반적으로 단일한 관점(one viewpoint)을 통해 이루어진다.

읽기 발달의 네 번째 단계는 다중적 관점(multiple viewpoint)의 시기로, 15-17세 시기의 청소년이 이러한 단계에 해당한다. 이 시기의 학습자들은 친숙하지 않은 어휘와 통사, 새로운 아이디어뿐만 아니라 새로운 가치(values)를 제시하는 교과서와 참고 자료, 신문, 잡지 등을 읽는다. 또한 3 단계에서와 마찬가지로 텍스트에 대한 반응을 표현하며, 점점 더 복잡한 텍스트를 읽는다. 이 단계를 거친 청소년은 물리, 화학, 그리고 사회과학 및 인문학과 관련된 텍스트, 그리고 높은 수준의 문학 작품과 신문, 잡지의 글 등 광범위한 텍스트를 읽고 학습한다. 또한 어휘의 구조와 어휘의 부분(parts)에 대한 구조적인 학습을 수행한다.

이후의 읽기 발달 단계는 구성과 재구성의 시기로, 18세 이상의 성인들이 이러한 단계에 해당한다. 이들은 이전 단계들보다 더 어려운 자료들을 읽으며, 즉각적으로 필요한 것 이상의 읽기를 수행하고 논문과 에세이, 시험 답안 등 다양한 지식과 관점을 통합하여야 하는 형태의 글을 작성한다. 이를 통해 개인의 필요와 목적을 위해 전문적이거나 개인적인 글을 읽는다. 이 시기의 완성기에 수행하는 읽기는 개인의 지식을 타인의 것과 통합함으로써 새로운 지식을 창조하기 위한 기능을 수행하며, 매우 빠르고 효율적으로 이루어진다.

한국어 모어 화자의 읽기 능력 발달 단계에 대한 연구인 천경록(1999)에서는 국민공통기본교육과정의 교육 내용을 준거로 삼아 챌(Chall, 1983 1996)의 읽기 발달 단계를 바탕으로 일곱 단계의 읽기 발달 단계를 제시하였다. 이러한 단계는 각각 학령 단계에 대응되어, ‘읽기 맹아기’는 유치원 시기까지의 시기, ‘읽기 입문기’는 초등학교 1-2학년 시기, ‘기초 기능기’는 초등학교 3-4학년 시기, ‘기초 독해기’는 초등학교 5-6학년 시기, ‘고급 독해기’는 중학교 1-2학년 시기, ‘읽기 전략기’는 중학교 3학년에서 고등학교 1학년 시기, ‘독립 읽기기’는 고등학교 2학년 이후의 시기에 대응하는 것으로 분류되었다. 이 중 ‘읽기 맹아기’는 학령기 이전의 음성 언어 시기이다. ‘읽기 입문기’는 소리와 문자의 대응 관계를 배우는 시기이며, ‘기초 기능기’는 이러한 소리와 문자의 대응 관계를 숙달시켜 읽기 유창성을 발전시켜 나가는 단계이다. 이후의 단계는 읽기를 통한 의미 구성과 관계되어 있는데, 이성영(2008)은 이러한 단계를 챌(1996)의 읽기 발달 단계에 대별하여 ‘하나의 관점으로 읽기’, ‘다양한 관점으로 읽기’, ‘구성적/재구성적 읽기’ 단계에 대응되는 것으로 이해할 수 있다고 보았다.

이와 같이 천경록(1999)에서는 일곱 단계를 통해서 음성 언어 습득, 문자 지각 및 해독, 자소-음소 관계의 파악, 음독, 낭독과 묵독, 의미 중심의 글 읽기, 글의 구조 및 관점 파악과 비판, 읽기 전략의 구사라는 읽기 기능의 습득이 순차적으로 이루어지는 것으로 파악되었다. 이성영(2008)에서는 천경록(1999)의 읽기 능력 발달 단계에 대한 고찰을 바탕으로, 각 단계의 명칭을 단계별로 발달되는 읽기 능력에 따라 ‘읽기 맹아기’, ‘읽기 입문기’, ‘유창성 획득기’, ‘의미 읽기기’, ‘비판적 읽기기’, ‘창조적 읽기기’로 정리하였다. 즉, 읽기 능력의 확장이 소리와 문자의 학습에서 이의 숙달로, 그리고 글의 사실적 이해와 비판적 이해에서 구성적 이해로 나아간다는 것이다. 그러나 실제 읽기 발달에서는 이러한 단계들이 복선적으로 발달하되 특정 시점에서 특정한 요소에 대한 발달 과업이 부각되는 것으로 보는 것이 바람직하다고 보았다(이성영, 2008:72).

이와 같이 읽기 기능 발달 연구는 문식성 발달 단계와 같이 음운 인식에서 문자 인식으로, 다시 유창성과 자동성의 획득으로 나아가는 자연적 언어 발달을 바탕으로 각 단계를 설정한 것을 알 수 있다. 따라서 ‘중간 문식성’ 단계, 읽기 기능 발달의 ‘3단계(Chall, 1983)’, ‘고급 독해기(천경록, 1999)’, ‘의미 읽기기(이성영, 2008)’ 이전의 읽기 기능 발달은 거의 유사하게 기술된다. 그러나 유창성과 자동성이 확보되는 중학교 이후 시기로는 문식성과 읽기 기능 발달 단계 설정에 차이점이 발견된다. 읽기 기능의 발달 단계는 주로 텍스트에서 제시되는 관점에 대한 독자의 이해를 기준으로 삼으나, 문식성의 발달은 언어 사용 맥락의 특수성을 구성하는 복합적 요소를 기준으로 한다는 점이다.

모어 화자 읽기 기능 발달 단계 가운데 학업 문식성 단계에 해당하는 것으로는 다중적 관점(multiple viewpoint)의 시기(Chall, 1983), 고급 독해기(천경록, 1999), 의미 읽기기와 비판적 읽기기(이성영, 2008)를 고려할 수 있다. 본 연구에서는 이를 바탕으로 ‘중학교 이후 시기의 학교생활 맥락에서 접하는 교과 언어의 사실적·비판적 이해’를 학문 문식성 단계에서 요구되는 텍스트 이해 목표로 설정한다. 그리고 중학교 단계의 한국어 학습자(KSL: Korean as a Second Language learners)들이 실제 교과 텍스트 이해에서 보이는 양상을 통해, 그들의 동료인 국어 학습자(native Korean learners)들과 함께 일반 교실에서 내용교과를 학습하기 위해 요구되는 학업 문식성의 구성 언어 지식을 탐색한다.

2. 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 언어 지식

다음으로는 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 교수학습을 위해 고려할 수 있는 언어 지식의 범주와 내용을 탐색한다. 모어 화자를 대상으로 한 문식성과 읽기 기능 발달 연구에서는 동질적 학습자 집단을 전제로 학습자의 학령에 따른 발달 단계를 제시하였다. 그러나 본 연구의 대상인 한국어(KSL) 학습자의 경우 교육과정에 진입하는 시기가 동질적이지 않으며 모어 배경 및 모어 읽기 기능의 발달 정도 역시 상이하다. 따라서 다음으로는 학업 문식성의 단계에 이르기까지 학습자들에게 요구되는 언어 지식의 구체적 내용과 함께, 한국어(KSL) 학습자들이 교육과정을 통해 이들 언어 지식을 어떻게 학습하고 있는지 살핀다. 이를 통해 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 교과 언어 교수학습의 내용 범주를 설정할 수 있을 것이다.

2.1. 교과 텍스트 구성 어휘 지식

성인들의 경우 일반적인 모어 텍스트 읽기에서 내용 어휘의 80% 이상, 그리고 기능 어휘의 40% 이상에 시선을 고정하는데(Harrison & Coles, 1992) 이 과정에서 정확하고 효율적으로 이루어지는 자동적인 단어 인식은 유창한 읽기의 바탕이 된다. 따라서 한국어(KSL) 학습자 대상의 교과 언어 교수학습을 위해서는 교과 텍스트에서 사용되는 실제 사용 어휘 목록의 구축과 이에 대한 제시 기준 설정이 요구된다. 본 연구에서는 기초 문식성에서 학업 문식성의 단계로 나아가는 어휘 사용의 범주를 그 사용 맥락의 특수성에 따라 기초 생활 어휘와 기본 학습 어휘, 교과 특수 어휘로 나누고 각각의 범주에 어떤 어휘가 포함될 수 있는지를 살핀다.

2.1.1. 기초 생활 어휘

본 연구에서는 한국어로 영위되는 언어생활에서 ‘빈도수가 높고, 사용 범

위가 넓으며 파생이나 합성 등 이차 조어의 근간이 되는 최소한의 필수어(임지룡, 1991:89)'를 한국어(KSL) 학습자들이 학교 안팎의 사회에서 주변 사람들과 의사소통을 하기 위해 기초적으로 요구되는 '기초 생활 어휘'로 분류한다.

1) 모어 화자 기초 어휘

이기문(1984:134)은 “일반 대중이 날마다 사용하는 어휘 수는 1천에서 2천에 지나지 않으며, 지식층이라고 해도 겨우 3천을 넘지 못한다.”라고 밝힌 바 있다. 이는 여타 언어에 비해 파생 및 합성을 통한 조어가 활발히 이루어지는 한국어의 특성(천시권·김종택, 1972:105-9)에 따라, 비교적 적은 어휘가 높은 효율성을 발휘하기 때문이라고 해석된다(임지룡, 1991:92).

그러나 이러한 기초 어휘의 구체적인 목록이 무엇인가를 명확히 밝히기는 어렵다. 언어를 사용하는 사람의 생활 반경, 언어를 통해 수행해야 하는 일상적 행위, 개인적 특성에 따라 어휘 목록을 분석할 대상 및 범주가 달라지기 때문이다. 따라서 광범위한 구어 자료의 수집 및 이에 대한 전산 처리가 가능해지기 전에 수행된 한국어 어휘 사용 빈도 연구는 분석의 대상이 되는 텍스트 및 담화가 일상적인 언어 사용을 얼마나 대표할 수 있는지와 관련된 문제를 안고 있었다. 또한 모국어 학습자가 갖추어야 할 기본적인 어휘 지식과 관련된 연구(서정국, 1969, 이웅백, 1972, 1989; 김영채, 1986 등)는 대부분 초등학교 교과 텍스트 분석을 바탕으로 하여 이루어졌다. 그러므로 이들 연구는 기초 어휘 목록 조사라기보다는 학령기에 진입한 아동들에게 제공하기 위한 기본 학습 어휘 목록 연구에 가까웠다고 볼 수 있다.

김광해(2003a)는 교육용 어휘 목록을 구축하기 위해 선행 연구 14편(조현용, 2000; 배주채, 2000; 한국어세계화 추진위원회, 1999; 서상규, 2000; 임지룡, 1991; 서정국, 1968; 이충우, 1992 등)에 제시된 어휘를 바탕으로 한 메타 계량 연구를 수행하였다. 해당 연구에서는 먼저 기존 기초 어휘 연구의 목록을 수합하고 이 중 누락된 것으로 판단되는 어휘를 추가하였다. 그리고 이 목록을 표준국어대사전 표제어 목록에 일치시켜 분포 상황을 확인하고 그 타당도를 평정하는 과정을 거쳐 총 7등급의 어휘 목록을 제시하

였다. 후속 연구(김광해, 2003b)에서는 이렇게 구축한 기초 어휘 목록을 바탕으로 모어 교육과의 차별성을 고려하여 제2 언어로서의 한국어 학습자에게 제시할 33,825개의 의사소통용 어휘를 제시하였다. 제2 언어로서의 한국어 어휘 목록은 다시 그 난이도에 따라 4단계와 6단계로 등급화되었는데, [표 2-1]은 이러한 등급별 교육용 어휘 목록의 체계를 모어 화자를 대상으로 한 국어교육용 어휘 목록과 대비한 것이다.

| 어휘량 | 누계 | 국어교육용 | | 한국어 교육용 | | |
|--------|--------|-------|---------------------------------|---------|-----|-------------------------|
| | | 등급 | 개념 | 4구분 | 6구분 | 개념 |
| 1,845 | 1,839 | 1 | 기초 어휘 | 초급 | 1 | 자국인과 어휘량을 일치시키는 방향으로 조절 |
| 4,245 | 6,084 | 2 | 정규 교육 이전 | 중급 | 2 | |
| 8,358 | 14,442 | 3 | 정규 교육 개시-사춘기 이전 사고 도구어 일부 포함 | 상급 | 3 | |
| | | | | | 4 | |
| 19,377 | 33,819 | 4 | 사춘기 이후-급격한 지적 성장. 사고 도구어 포함 | 고급 | 5 | |
| | | | | | 6 | |

[표 2-1] 국어교육과 한국어교육 등급별 교육용 어휘(김광해, 2003a:49)

이상의 연구는 여러 연구에서 합의된 목록을 도출함으로써 보다 타당성 있는 기초 어휘의 목록을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 그러나 앞서 지적한 바와 같이, 김광해(2003a)에서 메타 계량 분석의 대상으로 선정한 어휘 목록에는 모어 학습자 대상 교육에서는 고려되지 않는 고빈도 일상어휘가 배제되어 있다. 김광해(2003b:281-283)에서도 이 점을 고려하여 한국에서의 기초적인 생활을 영위하는 데 필요한 ‘생활 어휘’의 범주를 추가로 설정하고, 이것이 의사소통용 어휘에 우선하는 학습 대상이 될 수 있음을 밝혔으나, 그 구체적인 목록은 제시하지 않았으며, 이것은 기초 단계의 한국어 학습서를 통해 수합 및 정리될 수 있을 것으로 보았다.

그러나 본 연구의 대상인 한국어(KSL) 학습자가 필요로 하는 어휘의 범주나 양은 제2 언어로서 한국어를 배우는 성인 학습자와 같지 않다. 이들은 한국어 모어 화자들과 다양한 관계 속에서 의사소통을 수행해야 한다. 그리고 이러한 의사소통의 상대는 대부분 또래의 모어 화자들이므로, 모어 화자

들이 자연적인 언어발달 과정에서 일상적으로 습득해 온 어휘 지식이 결손된 상태인지를 교육적으로 진단하고 적절히 처치하기 위해서는 새로운 기준이 설정되어야 한다.

| 품사 | 수 | 비율 | 어휘 목록(예시) |
|-----|-----|------|--|
| 명사 | 346 | 58.8 | 가게, 가방, 가수, 가슴, 가위, 가을, 간호사, 감, 감자, 강, 개, 개구리, 개미, 거북이, 거울, 걸레, 검은색, 겨울, 경찰관, 경찰서, 계란, 고구마, 고기, 고모, 고양이, 곰, 공, 공룡, 공원, 정책, 공항, 과일, 과자, 교회, 구두, 구름, 국, 군인, 귀, 굴, 그네, 그릇, 그림, 기린, 기차, 길, 김, 김밥, 김치, 껌... |
| 동사 | 152 | 25.9 | 가다, 가르치다, 가리키다, 가지다, 걱정하다, 걷다, 걸다, 결혼하다, 고치다, 공부하다, 구경하다, 굽히다, 그리다, 기다리다, 깎다, 깨다, 꺼내다, 꽃다, 끄다, 끊어지다, 끝다, 끝내다, 끼우다... |
| 형용사 | 56 | 9.5 | 가깝다, 가볍다, 같다, 고맙다, 괜찮다, 귀엽다, 길다, 깨끗하다... |
| 대명사 | 11 | 1.9 | 나, 너, 누구, 우리, 그거, 무엇, 이거, 언제, 여기, 어디, 저기 |
| 부사 | 17 | 2.9 | 그래서, 그런데, 그리고, 너무, 다, 다시, 다음, 더, 또, 많이, 빨리, 아니, 왜, 잘, 잠깐, 조금, 지금 |
| 관형사 | 3 | 0.5 | 어떤, 몇, 무슨 |
| 감탄사 | 2 | 0.3 | 네, 안녕 |
| 수사 | 1 | 0.2 | 하나 |
| 합계 | 588 | 100 | - |

[표 2-2] 영유아를 위한 기초 어휘 목록 예시(장현진 외, 2013:176)

이러한 기준을 제공하는 어휘 목록으로는 언어 발달 장애를 보이는 영유아 아동을 위한 기초 어휘 연구의 결과(이진아 외, 2011; 장현진 외, 2013)를 참조할 수 있다. 모어 화자라 할지라도 일반적 언어 발달에 어려움을 겪는 아동에게는 일반 아동이 습득하는 언어 능력을 기반으로 한 교육 내용의 구축이 요구된다. 따라서 일반 아동의 어휘 습득 양상을 살피기 위해 다양한 영유아 어휘 연구가 수행되어 왔다. 이들 연구에 따르면 정상적인 발달을 보이는 아동의 경우 2세 초반에 첫 단어를 발화하기 시작하여 2세 후반

에는 300개의 어휘를 사용하고 단어를 조합한다. 3세 이후로는 어휘량이 증가하고 4세 이후에는 이러한 습득 어휘 및 어휘 기술을 정교화하여 5세에서 6세 사이에 의사소통에 어려움이 없을 정도의 구어 능력을 습득한다 (Owens, 2012).

구체적인 한국어 영유아 기초 어휘 목록으로는 장현진 외(2013)를 참조할 수 있다. 해당 연구에서는 총 588개의 영유아 기초 어휘를 제시하였는데, 그 목록 중 일부를 보이면 [표 2-2]와 같다. 이러한 어휘 목록 구축의 바탕이 된 것은 유아 어휘 목록으로 제시된 한국판 맥아더-베이즈 의사소통 발달평가 어휘 640개(배소영·곽금주, 2011), 그리고 언어/읽기 발달 촉진을 위한 우리말 카드의 어휘(배소영 외, 2013), 마지막으로 한국어 학습용 어휘 연구(조남호, 2003)의 어휘 목록 5,965개였다. 이는 다시 빈도와 전문가 평정 결과를 통해 선별되었는데, 이때 전문가 평정의 기준이 된 것은 영유아들이 실생활에서 유용하게 사용할 수 있는지, 교수학습의 목표를 효율적으로 달성할 수 있는지, 어휘 발달의 단계성을 고려하였는지였다. 그 결과 5점 중 3점 이상의 평정 점수를 얻은 선정된 기초 어휘는 총 588개로, 이는 다시 품사 및 의미 영역별로 분류되었다.

2) 한국어(KSL) 학습자 기초 어휘

제2 언어로서의 한국어 교육을 위한 기초 어휘 목록 연구는 매우 다양하게 수행되었다. 이 중 “한국어교육을 위한 기초 어휘 선정-기초 어휘 빈도 조사 결과(서상규 외, 1998)”는 단어의 빈도수 및 교재에서의 중복 출현도, 기존 어휘 목록과 학습 사전의 중요 어휘 목록에서의 중복 출현도 등의 정보를 종합적으로 활용하여 기본 어휘 후보 목록 5,000개를 제시하였다. “한국어 어휘 교육 연구(조현용, 2000)”는 서상규·남윤진·진기호(1998)를 기본 자료로 삼아, 최길시(1998)의 목록과 연세대 교재 1, 2급의 기본 어휘 자료를 비교하였다. 해당 연구에서는 분석 대상이 된 자료에서 공통 어휘를 추출한 후 몇 가지 부류의 낱말들을 추가하는 방식을 취하여, 한국어교육용 기본 어휘 725개를 제시하였다. 또한 1,038개의 어휘를 제시한 “초급 한국어 교육용 어휘 선정 연구(임철성, 2002)”는 국내 초급용 한국어 교과서 어휘에 대한 계량 분석을 거친 어휘에 서상규(1998a)의 연세 말뭉치의 고빈

도 어휘 304개, 그리고 어휘의 체계 등을 검토하여 주관적으로 추가한 낱말 234개를 더한 목록이다. “한국어 학습용 어휘 선정 결과 보고서(국립국어연구원, 2003)”는 현대 국어 사용 빈도 조사의 고빈도 어휘를 중심으로 후보 목록을 작성한 후 한국어 교육 전문가 6인이 낱말의 등급을 주관적으로 평정하고 그 결과를 종합하여 어휘 등급을 결정하였다. 해당 연구에서는 이를 바탕으로 1단계 982개, 2단계 2,111개, 3단계 2,872개로, 총 5,965개 어휘 목록을 제시하고, 각 낱말의 품사 및 동음이의어 구분을 위한 풀이 등의 정보를 함께 제공하였다. 이와 같이 한국어 학습자용 어휘 목록 연구는 실제 언어 말뭉치에 대한 계량적 연구보다는 한국어 교재의 어휘 목록 및 전문가의 평정 결과를 반영하는 연구 방법을 택한 경우가 많다. 이러한 연구 방법의 적용은 당시 대규모 말뭉치 처리를 위한 기술적인 바탕이 갖추어지지 않았기 때문으로 볼 수 있다.

“외국인을 위한 한국어 학습 사전(서상규 외, 2004, 2006)”은 5개 대규모 말뭉치 어휘 빈도 목록에서의 공통 중요 어휘(2,028개), 한국어 교재의 공통 중요 어휘(2,025개), 기본 어휘 목록과 사전 중요어 목록의 공통 중요 어휘에 속하는가의 정보가 제시되었다. 이때 분석의 대상이 된 1,007,594 어절의 말뭉치는 소설, 수필, 수기, 기행, 전기, 보고, 교양, 해설, 논설, 비평, 정보, 지침 등의 장르로(서상규, 2001:18), 초급 어휘 목록에서도 한국인의 일상생활에서 나타나는 구어적 표현이 충분히 반영되지는 못한 것으로 볼 수 있다. 이는 구어 말뭉치의 수집과 관련된 어려움에 기인한 결과이다.

이와 같이 이상의 연구 결과물에서 보이는 한국어(KFL) 초급 어휘 목록은 성인 한국어 학습자의 학습을 고려하여 구축된 것으로, 학령기 한국어 학습자들의 언어 사용 맥락에 적합하다고 보기 어렵다. 따라서 한국어(KSL) 교육과정(2017)에서는 “한국어 교육 어휘 내용 개발” 1단계(국립국어원, 2012)와 2단계(국립국어원, 2013) 연구 결과물을 바탕으로, 한국어 교육 및 학교 교육 전문가 집단의 어휘 목록의 적합성 평정을 거쳐 학령 적합형 기초 어휘(일상생활 어휘) 목록을 추출하였다(심혜령·조태린, 2016:131). 한국어(KSL) 교육과정(2017)에서는 부록인 ‘언어재료’를 통해 한국어 교수학습의 내용으로 삼아야 할 ‘주제, 의사소통 기능, 어휘, 문법, 텍스트 유형’의 목록을 상세히 제시하고 있다. 이러한 언어 재료의 목록은 학교급에 따라 ‘초등학교 언어 재료’, ‘중학교 언어 재료’, ‘고등학교 언어 재료’ 영역으로 구분되어 있다. 그리고 각 학교급별 어휘의 목록은 다시 ‘생활 한국어’와

‘학습 한국어’ 영역으로 구분된다. 이 가운데 생활 한국어 범주의 어휘는 초급과 중급의 ‘일상생활 어휘’, 그리고 ‘학교생활 어휘’가 있다. 학습 한국어 범주의 어휘는 ‘학습 도구 한국어’와 ‘교과 적응 한국어’ 영역으로 구분하여 제시된다. 이때 학습 도구 한국어의 어휘에는 교실 어휘와 사고 도구 어휘, 범용 지식 어휘가 포함된다. 또한 교과 적응 한국어는 국어, 사회, 수학 등의 ‘교과별 어휘’로 구성되는데 이들 교과별 어휘는 전문가 평정에 따라 1-3순위로 위계화되어 있다. [표 2-3]의 내용은 이 가운데 중학교 언어 재료의 ‘일상생활’ 어휘를 중심으로 정리한 것이다.

| 학교급 범주 | 초등 | 중등 | 고등 |
|------------------|---|--------------------------|---|
| 초급 일상생활 어휘 | 가게, 가격 ⁰³ , 가구 ⁰⁴ , 가깝다, 가끔, 가늠다, 가다 ⁰¹ , 가득 ⁰¹ , 가르치다 ⁰¹ , 가리키다 ⁰¹ , 가방 ⁰¹ , 가볍다, 가수 ¹¹ , 가슴 ⁰¹ , 가요 ⁰² , 가운데, 가위 ⁰¹ , 가을 ⁰¹ , 가장 ⁰¹ , 가져가다, 가져오다, 가족 ⁰¹ , 가지 ⁰⁴ , 가지다, 각각 ⁰¹ , 간단하다 ⁰² , 간단히, 간식 ⁰² , 간장 ⁰¹ , 간호사, 갈비 ⁰¹ , 갈비탕, 갈색... | -초등 학 교 급 과 동일- | 초·중고등학교급 목록 중 ‘가득 ⁰¹ ’ 포함되지 않음. 이외의 목록은 동일 |
| 중급 일상생활 어휘 | -가 ¹³ , 가까이, 가꾸다, 가난 ⁰¹ , 가능, 가능성, 가득 ⁰¹ , 가득히, 가라앉다, 가렵다, 가로 ⁰¹ , 가로등, 가로막다, 가루 ⁰¹ , 가르다, 가리다 ⁰² , 가리다 ⁰³ , 가만, 가만있다, 가만히, 가뭄, 가시 ⁰⁹ , 가스, 가스레인지, 가습기, 가입, 가입자, 가장 ⁰⁷ , 가전제품, 가정 ⁰⁶ , 가정 ⁰⁷ , 가져다주다, 가족 ⁰¹ , 가지 ⁰¹ , 가짜, 가지 ⁰⁵ , 가치관... | -초등 학 교 급 과 동일- | 초·중고등학교급 목록에 ‘가랑 ⁰⁶ , 가정주부’가 추가 됨 |

[표 2-3] 한국어 교육과정(2017) 의사소통 한국어 일상생활 어휘 예시

‘일상생활 어휘’와 ‘학교생활 어휘’의 두 체계에 따라 가나다순으로 제시되어 있는 어휘 목록의 일부를 학교급별로 비교하면 [표 2-3]과 같다. 한국어 교육과정의 초급 단계인 ‘의사소통 한국어’ 영역에 속한 이들 어휘는 한국어(KSL) 교육과정에서 가장 기초적인 것으로 간주하는 어휘의 목록이라고 볼 수 있다. 이를 통해서는 초등학교와 중학교에서 초·중급 단계에 해당하는 일상생활 어휘의 목록에는 크게 차이가 나지 않는 것을 확인할 수 있

다. 그 이유로는 일상생활에서 요구되는 어휘의 목록이 학습자의 학령에 따른 영향을 크게 받지 않을 것이라는 어휘 평정자의 판단을 추측해 볼 수 있다. [표 2-3]의 목록은 앞에서 살펴본 모어 화자용 기초 어휘의 목록([표 2-2])과도 차이를 보인다. 이는 무엇보다 어휘 지식을 익혀야 하는 대상이 각각 유아와 학령기 학습자라는 지점에서 발생한 차이로 보이나, 한국어 교육과정의 주요 교수학습 대상이 중도입국 학습자라는 측면을 고려할 때, 모어 화자들의 일상생활에서 가장 기초적이라고 평가되는 어휘와 한국어 학습자, 특히 초등학교 초급 학습자 대상의 기초 어휘 목록의 간극에 대해서는 보다 주의 깊은 고찰이 필요할 것으로 보인다.

2.1.2. 기본 학습 어휘

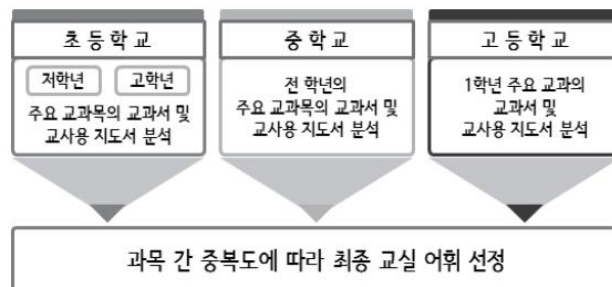
앞에서 살펴본 기초 어휘가 한 언어의 가장 기본적이고 중추적인 기능을 수행하는 필수적 요소라면, ‘기본 어휘(fundamental vocabulary)’는 일정한 목적에 따라 인위적으로 선정되며 공리성을 지닌 어휘의 집합이다(眞田信治, 1977:129, 임지룡, 1991:88에서 재인용). 학령기의 학습자들은 학교 맥락에서 이와 같은 기본 어휘를 학습하게 되는데, 이에 따라 이루어지는 어휘 지식의 급격한 확장은 학령기의 주된 언어 발달 양상 중 하나이다. 주로 구어를 통해 의사소통을 수행하며 일상생활에 필요한 기초 어휘를 습득해 온 아동들은 학령기에 진입하면서 학교 교육의 맥락에서 사용되는 새로운 어휘들에 마주침으로써 어휘 지식을 확장해 나간다.

특히 아동들은 교과 학습을 통해 이미 알고 있는 어휘에 대한 이해를 깊게 하며, 단어를 더 잘 정의하게 된다(Litowitz, 1977). 신명선(2004)은 모어 화자의 경우일지라도 의도적으로 학습해야 하는 이러한 어휘를 자연스럽게 생활 속에서 습득되는 어휘와 구분하여 ‘사고 도구어(academic vocabulary)’로 범주화했다. 본 연구에서는 이러한 사고 도구어가 학교 교육의 맥락에서 요구되는 기본 어휘의 범주에 해당되는 것으로 보고, 이를 ‘기본 학습 어휘’로 분류하여 다룬다.

기초 어휘와 관련된 논의에서 다루었듯이, 국어교육용 어휘 관련 연구 중 김광해(2003b)에서는 한국어 모어 화자를 대상으로 한 교육용 어휘를 학습자의 학령 및 연령에 따른 발달 상황을 기준으로 삼아 4단계로 나누어

제시한 바 있다. 각각 ‘기초 어휘(1단계)’, ‘정규 교육 이전(2단계)’, ‘정규 교육 개시-사춘기 이전(3단계)’, ‘사춘기 이후-급격한 지적 성장(4단계)’으로 구분된 등급에 따르면, 사고 도구어는 4등급으로 분류된다. 따라서 초등학교 단계에서는 사고 도구어가 일부 포함된 3등급 어휘, 이후 학교급에서는 4등급의 어휘가 기본 학습 어휘로 분류된다. 이 외에도 사춘기 이전, 즉 14세 전후까지의 학습 기본 어휘에 관해서는 국어교육을 위한 기본 어휘 목록 선정 연구인 “현대 국어 사용 빈도 조사 2(국립국어원, 2005)”, 초등학교 7차 교육과정 교과서를 분석하여 총 24,000개 어휘를 제시한 “초등학생 교과서 어휘 조사 연구(국립국어원, 2009)” 등, 모어 화자 교육을 위해 수행된 여러 어휘 목록 선정 연구를 참조할 수 있다. 초등학교 저학년 학생들을 위한 교육용 기초 어휘 목록을 연구한 장현진 외(2014)에서는 선행 연구를 토대로 기초 어휘 533개를 선정한 후, 교사 10명이 해당 어휘의 중요도를 평정하고, 품사별, 의미영역별 분류로 분류한 결과인 초등학교 저학년의 기초 어휘 511개를 제시하였다.

학교 맥락에서 사용되는 언어를 ‘학습 한국어’로 분류한 한국어 교육과정(2017)에서는 이를 다시 학습 도구 한국어와 교과 적응 한국어로 구분하였다. 한국어 교육과정(2017:4)의 내용 체계에 따르면 ‘학습 도구 한국어’ 영역의 어휘는 ‘교실 어휘’와 ‘사고 도구 어휘’, ‘범용 지식 어휘’를 포함하고 있다. 이 가운데 교실 어휘는 수업 상황에서 학습을 수행하기 위해 요구되는 어휘이며 사고 도구 어휘는 문식 능력을 요구하는 영역, 즉 학문적·격식적·문어적 영역의 어휘이다. 마지막으로 범용 지식 어휘는 교과별 전문 용어를 이해하기 위한 지식 기반 어휘로 정의된다.



[그림 2-3] 한국어(KSL) 교육과정 교실 어휘 선정 과정
(박석준 외, 2016:54)

심혜령·박석준(2017)에 따르면 이러한 교실 어휘 목록은 [그림 2-3]과 같이 초·중·고 단계에서 공히 국어와 수학, 사회, 과학의 교과서 및 교사용 지도서 분석을 바탕으로 구성되었다. 그리고 이렇게 일차적으로 추출한 과목별 교실 어휘를 바탕으로 과목 간 중복도에 따라 최종 교실 어휘가 선정되었다. 또한 사고 도구 어휘는 학교급별로 이루어져 온 연구 성과물의 결과를 비교 정리하여 선정되었다. 이러한 목록을 바탕으로 한국어 교육 분야 전문가 3인 이상의 평정을 거쳐 최종 교수학습 어휘 목록을 추출하였다. 범용 지식 어휘의 경우 2015 교육과정의 부록에서 제시되었던 교과별 주요 어휘를 기반으로 2개 이상의 과목에서 중복되는 어휘를 추출하여 선정하였다.

| 학교급 범주 | 초등 | 중등 | 고등 |
|-----------------|--|---|--|
| 학습 도구 한국어 | 가르다, 가장, 가져오다, 간격, 간단히, 감상, 같다, 겪다, 결과, 경험, 계산, 계획, 고르다, 고정, 고치다, 공부, 공통적, 과정, 관계, 관련짓다, 관리, 구별, 구하다, 굴리다, 규칙, 그리다, 그림, 기간, 기능, 기본, 기준, 까닭, 꾸미다... | 가능, 각각, 간접, 갈등, 개념, 개발, 개인, 결과, 결정, 경제, 경험, 계수, 03, 계획, 공통, 과정, 과제, 과학, 관계, 관련, 관리, 관심, 관점, 관찰, 교육, 구분, 구성, 구조, 규칙, 규칙성, 그래프, 근거, 기능, 기록, 기본, 기준... | 가능, 가변, 가상, 가설, 가정, 가치, 가치관, 각, 각기, 각종, 간과, 간략, 간섭, 간접, 간주, 갈등, 감각, 감소, 감안, 강조, 강화, 개관, 개괄, 개념, 개략, 개발, 개별, 개선, 개설02, 개요, 개입, 개정, 개진, 개제, 객관성... |

[표 2-4] 한국어 교육과정(2017) 학습 도구 한국어 어휘 예시

이상의 과정을 거쳐 한국어 교육과정의 부록에 수록된 학습 도구 한국어의 학교급별 목록은 [표 2-4]와 같다. 이상의 어휘는 주로 문어를 통해 수행되는 일반 교과 학습에서 공통적으로 요구되는 목록으로 간주할 수 있는데, 본 연구에서는 이러한 사고 도구어(신명선, 2004) 혹은 학습 도구 한국어의 개념에 해당하는 범주의 어휘를 ‘기본 학습 어휘’로 다룬다.

2.1.3. 교과 특수 어휘

2009 개정 교육과정의 초등학교 주요 교과(국어, 수학, 사회, 과학)의 교과서를 중심으로 그 수록 어휘의 양상을 살핀 이기연(2015)에 따르면, 각 학년에서 가장 어휘 수가 많은 교과는 국어 교과이며, 지리, 역사, 윤리 등을 포함한 사회 과목 역시 고학년으로 갈수록 국어의 읽기 교과 다음으로 많은 수의 어휘를 수록하고 있는 것으로 나타난다. 해당 연구를 통해 사회 교과는 월등히 많은 어휘 수에 비해 어휘 다양도가 상대적으로는 낮은 편이며 교과 중에서는 과학이 상대적으로 어휘 다양도가 높음이 드러났는데, 이는 사용되는 용어(실험도구, 동식물명)가 중복되지 않고 다양하게 제시되기 때문으로 해석되었다. 이와 같이 교과별 특성에 따라 어휘의 수와 다양도는 교과별로 차이를 보이며, 이는 교과의 학문적 특수성이 점차 강화되는 초등학교 이후 교과 과정에서 보다 두드러지게 나타날 것임을 예상할 수 있다.

한국어 교육과정(2017)에서 교과별 어휘는 ‘교과 적응 한국어’의 영역에 포함된다. 이는 고급 단계에서 교수되며, 개별 교과의 진입을 돕기 위한 성격을 띤다. 교과 특수 어휘는 초등학교급의 경우 1-2학년과 3-4학년, 5-6학년 단계를 구분하여 각 과목별 어휘를 제시했으나 중학교와 고등학교급에서는 이러한 구분을 적용하지 않았다. 초등학교 단계에서는 교과 영역별 어휘 목록에서도 일상생활에서 사용되는 어휘가 다수 포함되는데 이는 학령이 올라가면서 점차 감소하는 경향을 보인다. 이에 따라 각 과목별로 교과 특수 어휘에서 교과의 특성이 반영된다. 예를 들어 국어의 경우 기본 학습 어휘로 분류될 수 있는 단어가 다수 포함되며, 이와 같은 어휘가 명사구를 이루는 개념어들의 비중이 높아진다. 반면 수학의 경우 해당 교과에서의 학습 개념어가 차지하는 비중이 높아지는 양상을 볼 수 있다.

이러한 교과별 어휘의 목록은 2015년 교육과정의 부록에서 제시된 언어재료의 목록을 평정하고 위계화하여 제시한 것인데 이러한 교과별 어휘의 목록을 그 체계에 따라 간략히 제시하면 [표 2-5]와 같다.

| 학령 | 순위 | 국어 | 수학 |
|-------------|-------------|--------------------------|-----------------------------|
| 초 · 등 | 1 · 2 | 1 글자, 낱말, 발음, 연필, ... | 가르다, 모으다, 짧다, 가볍다... |
| | | 2 거친 말, 느낌표, 분명한 목소리... | 가로, 네모, 분모, 오전, 값, 년, 분수... |
| | | 3 겪은 일, 띄어 읽기, 화제... | 그래프, 모양조각, 분류, 기호... |
| | 3 · 4 | 1 수업 | 가분수, 다르다, 붙이다, 가운데... |
| | | 2 그림, 몸짓, 이미지, 표, 사진... | 가리키다, 다른 방법, ... |
| | | 3 독후 그림 그리기, 비교... | 각의 크기, 수선, 예각삼각형... |
| | 5 · 6 | 1 결론, 명언, 사건, 정보, 관점... | 가분수, 높이, 약수, 최소공배수... |
| | | 2 가치관, 내용 생성, 인터넷 대화방... | -각기둥, 면, 세우다, 전체, ... |
| | | 3 관용어구, 목적어, 예측, 작품 속 세계 | 가짓수, 비율, 아르, 겹넓이... |
| 중 · 등 | 1 | 관심사, 물건, 요약, 존중, 구별... | 각, 면, 소수, 겹넓이, 문자... |
| | 2 | 가치, 공감, 광고, 단위, 가치관... | 각뿔대, 대각, 사건, 거듭제곱... |
| | 3 | 감탄문, 단어 형성법, 분석... | 분모의 유리화, 일차함수... |
| 고 · 등 | 1 | 가치, 논리성, 문화, 수필, 가치관... | 거리, 사칙연산, 직선, 공집합... |
| | 2 | 개인적 차원, 논리적 근거, ... | 거듭제곱근, 부등식의 영역.. |
| | 3 | 동적인 독자, 심미적 활동, ... | 구분구적법, 연속함수... |

[표 2-5] 한국어 교육과정(2017) 교과 적응 한국어 어휘 예시(국어·수학)

이를 통해 확인할 수 있듯이, 교과별 어휘 목록은 각 교과의 학습 목표가 되는 개념어를 중심으로 구성되어 있다. 그러나 언어 교육에서는 이와 같은 교과 개념을 설명하는 언어 요소와 그 사용 기제를 중심으로 한 교육 내용의 설정이 보다 타당할 것이다. 본 연구에서는 구체적인 내용교과의 텍스트 분석을 통해, 해당 교과의 내용 학습 개념을 설명하는 언어의 특수한 사용 양상을 분석하고자 한다. 그리고 이를 통해 관찰할 수 있는 특징적 교과 언어 구성 어휘를 ‘교과 특수 어휘’로 개념화하고, 이를 교과 언어 교수 학습의 내용에 포함한다.

2.2. 교과 텍스트 구성 구조 지식

다음으로는 교과 텍스트의 이해를 위해 필요한 통사적·구조적 언어 지식의 범주를 살핀다. 이때 각 언어 지식의 범주는 문장 구조와 결속 구조의 두 가지로 구분하여 다룬다. 먼저 문장 구조에서는 한국어의 기본 문형과 관련한 내용을, 결속 구조에서는 텍스트의 응결성⁴⁾을 형성하는 언어적 장치와 관련한 내용을 살핀다.

이상의 범주와 관련된 언어 지식의 탐색은 한국어 모어 화자 및 한국어(KSL) 학습자들의 습득에 관한 선행 연구 및 한국어(KSL) 교육과정에서의 교수학습 양상 분석과 함께 수행한다. 이와 같이 학습자들이 각 문장의 구조를 이해하기 위해 요구되는 필수적인 언어 지식을 어떻게 학습하고 있는지 살핌으로써, 학령기에 진입한 한국어(KSL) 학습자들이 교과 텍스트에 포함된 통사적 지식에 접근하는 방식을 이해하기 위한 바탕을 마련할 것이다.

2.2.1. 문장 구조

한국어 모어 화자들은 2-3세경 언어의 문법형태소를 탐색하기 시작하며, 1세경의 발화에서는 발견되지 않는 조사를 사용하기 시작한다. 2세경 주격 조사 ‘이/가’로 시작하여 보조사 ‘은/는’의 사용이, 3-4세경에는 보조사 ‘도’와 목적격 조사 ‘을/를’의 사용이 관찰된다(배소영, 1997, 2006). 또한 이

4) 하나의 텍스트가 의사소통 목적을 달성하기 위해서는 응결성(cohesion), 응집성(coherence), 의도성(intentionality), 용인성(acceptability), 정보성(informativity), 상황성(situationality), 상호 텍스트성(intertextuality) 등의 텍스트성(Beaugrande & Dressler, 1972)을 갖춰야 한다. 보그랑드와 드레슬러의 논의에서 응결성은 어휘 문법 단위 간의 표층적 결속 관계를, 응집성은 의미적 결속 관계를 가리키며, 이 가운데에서는 응집성(coherence)이 보다 핵심적인 개념으로 간주되었다(Vater, 1992, 서울대학교 국어교육연구소, 2014:129에서 재인용). 그러나 어휘 문법적 선택이 곧 메시지 발신자(필자/화자)의 의도를 반영한다고 본 할리데이와 하산(1976)은 이러한 응결성과 응집성의 개념을 분리하여 제시하지 않고 응결성의 범주 안에서 함께 다루었다. 체계 기능 언어학의 틀을 바탕으로 하는 본 연구에서는 ‘결속 구조’의 범주 안에서 응결성(cohesion)을 실현하는 표층적 결속 관계와 의미적 결속 관계의 구성과 관련된 언어 단위를 통합하여 다룬다.

시기의 이야기 산출 과제에서는 여격 조사가 생산적으로 사용되며(배소영, 2006) 4세경에는 조사를 간단한 이야기 속에서 담화적 결속 장치로 사용하기도 한다(배소영·이승환, 1996). 배소영(1997)에서는 주격 조사가 목적격 조사보다 일찍 습득되며, 보조사 ‘은/는’의 습득이 ‘도’에 선행되는 것은 문법 형태소의 발달에서 의미적 자질이 영향을 미치기 때문이라고 주장하였다. 또한 주격 조사의 경우 ‘가’를 ‘이’ 보다 빠르게 인지하는 경향을 통해, 문법형태소의 습득에 음운적 요소가 작용한다는 핀커(Pinker, 1984)의 주장을 재확인하였다. 모어 화자들은 이러한 문법 탐색기를 거치면서 한국어의 기본 문형⁵⁾을 습득하고 사용한다(배소영, 2006:36).

경기 지역 초등학교 1-2학년 다문화 가정 아동⁶⁾의 조사 및 어휘 산출 빈도를 살펴보고 일반 아동과의 산출 양상을 비교한 김나영(2009)에서는 다문화 가정 아동의 발화당 문법형태소 산출 빈도 및 유형이 일반가정 아동들과 동일한 것으로 드러났다. 그러나 다문화 가정 아동은 문법형태소 오류율이 상대적으로 높게 나타났으며, 특히 조사를 중복 사용하는 오류(*밥으로를 많이 사용해요.)가 많음을 보고했다. 이러한 다문화 가정 아동의 문법 형태소 지식 결핍은 초기 학령기 학습자의 메타 언어적 인식에서도 일반 가정 아동들과의 격차를 가져온다. 생활 연령과 어휘력 및 구문 의미 이해 능력이 동일하다고 판정된 초등학교 2-3학년 다문화 가정 아동의 문장 의미 이해 및 추론 능력을 조사한 황다정 외(2019)에서는 다문화 가정 아동이 함축적 전제와 사실적 전제 모두에서 일반 가정 아동에 비해 낮은 이해도를 보인다고 밝혔다. 이와 같이 동시적으로 이중 언어를 습득하는 한국어(KSL) 학습자의 경우라고 할지라도 언어 결핍 환경으로 인해 기본적인 문장 구성과 관련한 오류를 보이는 경우가 보고된다. 그리고 이는 좀 더 규범적이고 분석적인 문어 이해와 표현을 요구하는 학업적 맥락에서 이후의 언어 발달에도 장애로 작용할 수 있다.

한국어(KSL) 교육과정에서는 제2 언어로서의 한국어 교육에서 초급 단

5) 본 연구에서는 ‘무엇이 어떠하다, 무엇이 어찌한다, 무엇이 무엇이다, 무엇이 무엇을 어찌한다, 무엇이 무엇이 아니다, 무엇이 무엇이 된다(고영근·구본관 2018:259-260)’를 한국어의 기본 문형으로서 다룬다.

6) 아동의 주 양육자인 어머니의 국적은 필리핀, 일본, 베트남, 몽골, 우즈베키스탄이었으며, 의사소통을 위해 사용하는 주 언어는 한국어였다. 또한 아동들은 부모나 교사에게 의해 시각 및 청각 등 감각 장애와 인지 장애가 없고 정서 및 행동적 문제도 없는 것으로 확인되었다(김나영, 2009:12).

계, 즉 기초적 생활 한국어 습득 단계에서 중요하게 다루어지는 문형 목록을 제시하여 이를 중심으로 한 통사 지식 교수학습을 수행하고 있다.⁷⁾ 한국어(KSL) 교육과정, 그리고 한국어 교육과정 교재인 “중고등학생을 위한 표준 한국어: 의사소통 한국어 1”⁸⁾에서 제시되고 있는 기본 문형 관련 문법 항목을 제시하면 [표 2-6]과 같다.

| 기본 문형 | 과 | 범주 | 항목 |
|--------------|---|----|------------|
| 무엇이 어떠한가 | 6 | 어휘 | 형용사(1) |
| | 7 | 어휘 | 형용사(2) |
| | 2 | 문법 | N이 없어(요) |
| 무엇이 어떠한가 | 2 | 문법 | N이 있어(요) |
| | 3 | 어휘 | 동작 동사(1) |
| | 4 | 어휘 | 동작 동사(2) |
| 무엇이 무엇이다 | 1 | 문법 | 은 |
| 무엇이 무엇을 어떠한가 | 3 | 문법 | 을 |
| 무엇이 무엇이 아니다 | 1 | 문법 | 이 아니에요/아니야 |
| 무엇이 무엇이 된다 | - | - | - |

[표 2-6] “중고등학생을 위한 표준 한국어: 의사소통 1”의
기본 문형 관련 교수학습 항목

위의 [표 2-6]에서 볼 수 있듯이, 한국어(KSL) 학습자들에게는 가장 먼저 ‘무엇이 무엇이다’가, 그 다음으로는 부정문인 ‘무엇이 무엇이 아니다’가

7) 본 연구에서는 한국어(KSL) 교육과정에서 교재로 사용되는 “의사소통 한국어 1-4”, 그리고 “중학생을 위한 표준 한국어-학습 도구”의 내용 구성을 바탕으로 이러한 한국어 교육 문형의 목록을 살핀다. 생활 한국어 학습을 위한 교재인 “의사소통 한국어 3-4”와 학습 한국어 학습을 위한 교재인 “중학생을 위한 표준 한국어-학습 도구”의 교수학습 어휘 및 표현 목록은 동일하다. 이는 “의사소통 한국어 3-4”를 학습하는 단계의 학습자들이 목적에 따라 학습 한국어 교재를 선택하여 사용할 수 있도록 하려는 교재 편찬 의도에 따른 것이다. 따라서 두 교재의 내용 구성과 제시 상황, 예문 등에는 뚜렷한 차이가 보인다. “의사소통 한국어 3-4”의 경우 목표 학습 어휘 및 표현을 명시적으로 제시하고 이를 연습할 수 있는 내용을 함께 제공하고 있다. 그러나 “중학생을 위한 표준 한국어-학습 도구”에서는 ‘협동 학습’, ‘모둠 활동’ 등의 학습 기능을 익히기 위한 텍스트 안에 이들 어휘 및 표현을 포함하여 제시하는 방식을 택하고 있다. 본 연구에서는 이들 두 유형의 교재의 내용 모두를 분석의 대상으로 삼는다.

8) 이하 “의사소통 한국어 1”로 표기한다.

제시된다. 이후 ‘무엇이 어떠하다/어찌한다’에 포함되는 ‘N이 없어요/있어요’를 교수하고, 이후 어휘를 확장해 제시하면서 ‘무엇이 어찌한다’와 ‘무엇이 어떠하다’의 순서로 문장 구조를 익혀 나간다.

(1) 저는 대학생이에요.

“의사소통 한국어 1(2019:57)”

예를 들어 ‘무엇이 무엇이다’의 문형은 예문 (1)과 같이 자기소개 상황에서 보조사와 결합된 형태로 제시된다. 학습자들은 반복적인 연습을 통해 이러한 보조사가 사용되는 문형의 형태를 학습하며, 이를 통해 ‘설명의 대상이나 주제를 표시하는 보조사의 기능(심혜령 외, 2019:48)’을 암시적으로 습득한다.

(2) 대학생이 아니에요.

(3) 나는 수호가 아니야. 세인이야.

“의사소통 한국어 1(2019:59)”

이와 같이 서술어 자리에 오는 어휘를 먼저 익힌 후 이를 활용하는 문형을 반복적으로 생산하는 과정을 통해 기본적인 문장 구조가 교수학습됨에 따라, 학습자들은 서술어 자리에 오는 어휘의 의미를 중심으로 기본 문형을 사용하도록 유도된다.

(4) 가1: 내일 동생 졸업식이야. 어떤 졸업 선물을 주면 좋아할까?

나1: 꽃다발이 어때?

가2: 꽃다발은 물론 살 거야. 그런데 다른 선물도 주고 싶어.

나2: 그럼 동생한테 물어보고 사.

“의사소통 한국어 2(2019:59)”

그리고 이후 학습자들의 숙달도가 높아지면서 예문 (4)와 같은 담화 텍스트를 통해 ‘는’의 주제적 기능이 암시적으로 제시된다.

2.2.2. 결속 구조

할리데이와 하산(Halliday & Hasan, 1976)은 응결성(cohesion)의 유형을 참조(reference), 대치(substitution), 생략(ellipsis), 접속(conjunction)의 네 가지로 구분하였다.

| 유형 | | 문법적 범주 | 어휘적 범주 |
|----------|----|---------------------------|-----------------------|
| 메시지 간 이동 | | 접속사 | - |
| 요소의 층위 | 의미 | 지시(명사구, 부사구) | 어휘적 응결성 (동의어, 하의어) |
| | 언어 | 대치와 생략 (복합절, 명사구, 부사구) | 반복, 동위치화 |

[표 2-7] 영어의 텍스트 결속 유형(Halliday & Matthiessen, 2013:608)

본 연구에서는 텍스트의 응결성을 형성하는 이러한 결속 구조 범주에서 복수의 절을 접속시키는 한국어의 문법적 장치인 연결 어미와 전성 어미, 접속사, 그리고 지시어를 다룬다.

1) 연결 어미

학교 문법의 체계에 따르면, 한국어 복문의 구조는 크게 접속문과 내포문으로 나뉜다. 이 가운데 접속문은 나열, 대조, 선택의 대등 접속문과 인과, 조건, 목적의 종속 접속문으로, 내포문은 명사절과 관형절, 부사절, 인용절, 서술절로 구분되는데, 이 중 서술절을 제외한 접속문과 내포문은 복문을 구성하는 문법 표지인 연결 어미와 전성 어미를 포함한다(고영근·구본관, 2018). 이 가운데 대등 접속문을 구성하는 의미 기능 표지로는 나열의 ‘-고, -며, -면서’ 등이 있으며 대조의 표지로는 ‘-나, -지만’, 선택의 접속 표지로는 ‘-거나, -든지’를 들 수 있다. 또한 종속 접속문은 선후행절 간의 인과 관계를 나타내는 ‘-니까, -아서’ 등이, 조건 관계를 나타내는 ‘-면, -아야’ 등이, 목적 관계를 나타내는 ‘-러, -려고’ 등이 다양하게 논의된다.

연결 어미의 의미 기능을 중심으로 한 범주를 적용한 연구로는 윤평현

(2005)을 참조할 수 있다. 해당 연구에서는 연결 어미가 연결하는 명제 간의 대칭성과 전제성, 의미 관계를 중심으로 하여 ‘나열, 선택, 대립, 조건, 양보, 인과, 시간, 상황, 부가, 전환, 목적, 결과’의 열두 가지 의미 범주를 설정하였다. 이 가운데 표지 ‘-되’를 중심으로 하는 부가 관계나 ‘-다가’를 중심으로 하는 전환 관계를 제외한 의미 범주가 모두 동일한 의미 자질을 공유하는 복수의 표지로 구성되어 있는 것으로 보았다.

이러한 분류에 따르면 ‘-고, -면서’ 등은 ‘나열’과 ‘시간’의 두 가지 의미 범주에, ‘-아서’는 ‘인과’와 ‘시간’ 범주에 모두 포함된다. 이와 같이 동일한 연결 어미가 복수의 범주에 속하는 것은 대부분의 연결 어미가 복수의 의미 특성을 가지고 있기 때문이다. 다음으로는 연결 어미의 의미 자질을 중심으로 하여 이를 ‘나열, 선택, 대립, 조건, 양보, 인과, 순차, 상황, 부가, 전환, 목적, 결과’로 범주화하고, 이들 접속 표지의 의미 기능이 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 교수학습에서 제시되는 양상을 검토한다.¹⁰⁾ 이를 통해 한국어(KSL) 학습자들이 각 접속·내포 표지를 학습하는 과정과 함께, 이들 표지가 수행하는 유표적 의미 기능을 어떻게 습득하는지에 대해 이해할 수 있을 것이다.

9) 이러한 ‘결과’ 범주에 속하는 연결 어미로는 ‘-게’와 ‘-도록’이 있다. 고영근·구본관(2018)에서는 ‘-게’의 용법과 관련하여 다음과 같은 네 가지 예문을 제시하였다. 그리고 (ㄱ)의 ‘-게’는 어휘에 결합하여 서술어를 수식하는 파생 접미사적 기능을, (ㄴ)은 주어와 서술어를 갖춘 부사절을 구성하는 어미로서의 기능을, (ㄷ)은 종속절 연결 어미의 기능을, (ㄹ)은 보조적 연결 어미의 기능을 수행하는 것으로 보았다.

- ㄱ. 진달래가 **곱게** 피었다.
- ㄴ. 진달래가 **빛깔이 곱게** 피었다.
- ㄷ. **바깥이 잘 보이게** 창을 활짝 열어라.
- ㄹ. **어머니가 아이에게 우유를 먹게** 하였다.

고영근·구본관(2018:349)

본 연구에서는 이와 같은 용법 분류를 기준으로 하여, 이 가운데 (ㄴ)에 해당하는 용법을 부사절 어미로서 내포 표지의 범주에, (ㄷ)에 해당하는 ‘-게’를 연결 어미로서 접속 표지 범주에 포함시킨다. 또한 (ㄹ)에 해당하는 보조적 연결 어미로서의 ‘-게’는 동사구의 구성 요소로서 다룬다. 단, 기술의 편의상 한국어(KSL) 교수학습 내용의 분석에서는 이를 모두 연결 어미의 기술 안에 포함하여 다루었다.

10) 이러한 연결 어미의 의미 범주 설정은 윤평현(2005)을 바탕으로 한 것이다. 해당 연구에서는 연결 어미의 의미 범주를 열두 가지로 나누었으나 본 연구에서는 이 가운데 ‘시간’ 범주를 ‘순차’로 다룬다.

제2 언어로서의 한국어 교육은 일반적으로 의사소통 중심 교수학습을 목표로 하며, 이에 따라 기능과 내용, 주제 중심 교육과정에 따라 구성된 내용 항목을 바탕으로 표현 항목이 선정된다(민현식, 2009). 따라서 제2 언어 한국어 교수학습 항목은 의미 기능 단위를 중심으로 구성되고, 이때 유사한 의미 기능 범주를 수행하는 여러 표현 가운데서는 고빈도 표현에서 저빈도 표현으로의 배열이 이루어진다. 표현의 사용 빈도가 높다는 것은 해당 표현이 유사 의미 기능 범주의 표현 가운데 상대적으로 무표적이며¹¹⁾, 보다 다양한 맥락에서 사용됨을 함의하기 때문이다.

한국어(KSL) 학습자 대상 교재인 “중고등학생을 위한 표준 한국어: 의사소통 한국어 1-4”, 그리고 “중학생을 위한 표준 한국어: 학습 도구”¹²⁾의 교수학습 항목에 포함된 접속 표지 역시 이러한 원리에 따라 선정 및 배열되어 있다.¹³⁾ 이에 따라 나열의 의미 기능을 나타내는 접속 표지 가운데서는 ‘-고’(1권 5과)가, 그 다음으로는 ‘-면서(1권 8과)’가 제시된다. 또한 선택을 나타내는 ‘-거나(2권 7과)’는 ‘-든지(4권 6과)’에 앞서, 인과의 의미를 나타내는 표현으로는 ‘-아서(1권 7과)’가 ‘-니까(2권 2과)’에 앞서 제시된다. 이에 더해 나열의 ‘-며’나 대립의 ‘-나’, 부가의 ‘-되’ 등 문어 환경이나 격식적 구어 상황에서 제한적으로 나타나는 접속 표지들은 교수학습 항목으로 제시되지 않는다.

-
- 11) 장경희(1995)에서는 복수의 의미 특성을 가진 연결 어미, 즉 ‘-고’와 같이 넓은 의미 영역을 포괄하는 연결 어미를 유사 의미 범주의 다른 표지들과 계층적 관계를 형성하는 상위 표지로 보았다. 해당 연구에서는 이러한 접속 표지 간 계층 관계의 형성이 한국어의 접속 표지가 유표성에 의한 의미 분화 과정을 거쳐 왔기 때문으로 파악했다. 이러한 관점에 따르면 즉시적 시간 관계를 나타내는 ‘-자’나 동시적 시간 관계를 나타내는 ‘-며’, 대립 관계를 나타내는 ‘-지만’ 등은 [동시], [즉시], [비즉시] 등의 의미를 표현하기 위해 유표적으로 사용되는 것으로 볼 수 있다. 반면 이러한 의미 자질을 가지지 않는 ‘-고’는 상대적으로 무표적인 표지로서 사용되므로 실제 언어 사용에서는 나열뿐만이 아니라 대조나 시간적 관계를 나타내는 등 넓은 의미 영역에서 널리 출현하는 것이다.
- 12) 기술상의 편의를 위해 이하 “의사소통 한국어 1-4”와 “학습 도구 한국어”로 표기한다. 두 교재를 함께 지칭할 경우에는 “표준 한국어”로 적는다.
- 13) “학습 도구 한국어”의 교수학습 문형 목록 및 제시 순서는 “의사소통 한국어 3-4”와 동일하다.

| 범주 | 연결 어미 | 제시 순서 |
|----|-------|-----------------|
| 나열 | -고 | “의사소통 한국어 1” 5과 |
| | -면서 | “의사소통 한국어 1” 8과 |
| 선택 | -거나 | “의사소통 한국어 2” 7과 |
| 대립 | -지만 | “의사소통 한국어 1” 7과 |
| | -아도 | “의사소통 한국어 3” 3과 |
| 조건 | -면 | “의사소통 한국어 1” 5과 |
| 양보 | -아도 | “의사소통 한국어 3” 3과 |
| | -더라도 | “의사소통 한국어 4” 8과 |
| 인과 | -아서 | “의사소통 한국어 1” 7과 |
| | -니까 | “의사소통 한국어 2” 2과 |
| | -느라고 | “의사소통 한국어 3” 8과 |
| 순차 | -고 | “의사소통 한국어 2” 2과 |
| | -아서 | “의사소통 한국어 2” 8과 |
| 상황 | -는데 | “의사소통 한국어 2” 6과 |
| 전환 | -다가 | “의사소통 한국어 2” 8과 |
| 목적 | -러 | “의사소통 한국어 1” 4과 |
| | -려고 | “의사소통 한국어 2” 7과 |
| 결과 | -게 | “의사소통 한국어 2” 8과 |

[표 2-8] “의사소통 한국어”의 의미 기능 범주별 연결 어미 및 제시 순서

그러나 교수학습 문형의 선정 및 제시에 사용 빈도만이 영향을 미치는 것은 아니다. 이들 교재에서 가장 먼저 제시되는 접속 표지는 목적을 나타내는 ‘-러’인데, 이는 “의사소통 한국어 1” 4과(‘공원에 친구를 만나러 갔어요’)의 목표 기능(‘과거 행위 표현하기’)에 따른 배열로 볼 수 있다.

다음으로 제시되는 것은 ‘-러’에 비해 사용 빈도가 높은 ‘-고’로, 1권 5과에서는 ‘두 가지 이상의 대등한 사실을 나열’하는 의미 기능의 접속 표지로 교수된다.

(5) ㄱ. 빵도 먹고 우유도 마셔요.

ㄴ. 엄마는 요리하고 동생은 텔레비전을 봐요.

ㄷ. 연필은 책상 위에 있고 공책은 가방 안에 있어요.

“의사소통 한국어 1(2019:130)”

‘-고’는 이후 “의사소통 한국어 2” 2과에서 ‘앞의 말과 뒤의 말이 차례대

로 일어남'을 나타내는 순차의 접속 표지로서 다시 한 번 제시된다.

(6) ㄱ. 손을 씻고 밥을 먹어요.

ㄴ. 숙제를 다 하고 잘 거예요.

ㄷ. 시험지를 받고 이름을 써요.

“의사소통 한국어 2(2019:40)”

‘-면서’는 “의사소통 한국어 1”의 8과에서 제시되며 그 의미 기능은 ‘두 가지 이상의 동작이나 상태가 함께 일어남을 나타내는 연결 어미’로 기술된다. 따라서 학습자들은 기학습한 나열의 ‘-고’와 ‘-면서’를 [동시]의 의미를 통해 변별하도록 유도되며, 예문을 통해서도 ‘-고’와 대비되는 선행절과 후행절의 주어 제약을 보이는 방식으로 두 표현 간의 차이를 부각하고 있다.

(7) ㄱ. 팝콘을 먹으면서 영화를 봤어요.

ㄴ. 휴대전화로 게임을 하면서 친구를 기다려.

ㄷ. 저는 음악을 들으면서 공부를 해요.

“의사소통 한국어 1(2019:185)”

고빈도 접속 표지인 ‘-아서’ 역시 그 의미 기능에 따라 “의사소통 한국어 1” 7과와 “의사소통 한국어 2” 8과에서 각각 ‘인과’와 ‘순차’의 의미로 나누어 교수된다. 이 가운데 ‘이유나 근거를 나타내는’ 인과의 ‘-아서’는 예문 (8)을 통해, ‘앞의 말과 뒤의 말이 순차적으로 일어남을 나타내는’ 순차의 ‘-아서’는 예문 (9)를 통해 제시된다. 이를 통해서도 인과의 의미와 관련하여서는 형용사와, 순차의 의미와 관련하여서는 동사와의 결합형을 제시하고 있음을 확인할 수 있다. 이것은 학습자들로 하여금 ‘-아서’가 나타내는 두 가지의 의미를 보다 명확히 인식하도록 돕기 위한 예문 선정으로 볼 수 있다.

(8) ㄱ. 등교 시간에 늦어서 택시를 탔어요.

ㄴ. 값이 너무 비싸서 안 샀어요.

ㄷ. 이 식당은 음식이 맛있고 깨끗해서 손님이 많아요.

“의사소통 한국어 1”(2019:167)

(9) ㄱ. 사과를 씻어서 접시에 놓았어요.

ㄴ. 보건실에서 약을 받아서 먹었어요.

ㄷ. 친구에게 전화를 해서 약속을 정할 거예요.

“의사소통 한국어 2(2019:148)”

순차의 의미 범주에 속하는 ‘-고’와 ‘-아서’는 모두 고빈도로 사용되는 연결 어미로, 그 의미는 선행절과 후행절 행위의 연관성에서 찾을 수 있다. (6ㄴ)은 ‘숙제를 하다’라는 선행절의 행위가 완료된 후에 ‘자다’라는 후행절의 행위를 수행함을 나타낸다. ‘-아서’는 (9)의 예문과 같이 선행절 행위(‘씻다, 받다, 하다’)의 결과(‘씻은 사과, 받은 약, 친구에게 건 전화’)를 바탕으로 후행절의 행위(‘접시에 놓다, 먹다, 약속을 정하다’)가 이루어짐을 뜻한다. 선행절 행위의 결과가 ‘사과, 약’ 등 구체적 사물로 나타나는 예문 (9ㄱ), (9ㄴ)은 이러한 두 연결 어미의 의미를 보다 명확히 구분하여 나타내기 위해 설정된 것으로 볼 수 있다.

(10) ㄱ. 샤워를 하고 자요.

ㄱ’. *샤워를 해서 자요.

ㄴ. 버스를 타고 가요.

ㄴ’. *버스를 타서 가요.

그러나 이러한 두 연결 어미의 의미 구분은 예문 (6ㄱ)에서 잘 이루어지지 않는다. ‘손을 씻다’라는 행위의 결과인 ‘씻은 손’으로 ‘밥을 먹다’라는 행위를 수행하고 있기 때문이다. 이와 유사하게 선후행절 행위의 연관성이라는 기준을 적용하기 어려운 경우를 예문 (10)을 통해서도 확인할 수 있다. 맥락적 정보가 없는 상황에서는 일반적으로 (10ㄱ)과 (10ㄴ)이 정문으로 판단된다.

인과의 의미를 나타내는 ‘-니까’는 ‘뒤에 오는 말에 대하여 앞에 오는 말이 원인이나 근거, 전제가 됨을 강조하여 나타내는 연결 어미’로서 “의사소통 한국어 2” 2과에서 제시되어, ‘-아서’에 비해 앞서 교수된다.

(11) ㄱ. 더우니까 창문 좀 열어 주세요.

ㄴ. 오늘은 토요일이니까 학교에 안 가요.

ㄷ. 친구들과 함께 노래를 부르니까 기분이 좋아요.

“의사소통 한국어 2(2019:39)”

조건의 의미를 나타내는 ‘-면’은 “의사소통 한국어 1” 5과에서 교수되며, 이후 ‘-면 되다(1권 8과)’와 ‘-면 좋겠다(3권 1과)’와 같이 후행절 동사가 고정된 형태의 구성 안에서 반복적으로 나타난다. 이 가운데 ‘-면 되다’는 허락이나 허용의 의미를 나타내는 표현으로서, 의무를 나타내는 표현인 ‘-아야 되다’와 같은 단원에서 상호 대립되는 의미로 교수된다. 형태적 측면에서는 후행절이 고정된 표현의 교수학습이 더 수월하다는 점을 고려해 볼 때, 이러한 제시 순서는 주제 및 기능과 관련된 안배의 결과로 해석할 수 있다.

또한 “의사소통 한국어 3” 7과에서는 ‘-거든’이 교수되는데, 이때 그 의미 기능은 ‘앞의 내용에 대해 말하는 사람이 생각한 이유나 원인, 근거를 나타내는 종결어미’로 제시된다.

- (12) ㄱ. 여행지에 도착하면 부모님께 전화를 드려야 해. 안 그러면 걱정하시 거든.
 ㄴ. 정호는 인기가 많아. 생각도 깊고 마음도 넓거든.
 ㄷ. 나는 정문 앞에 있는 분식집에 자주 가. 거기 주인아주머니가 친절하시거든.
 “의사소통 한국어 3(2019:130)”

연결 어미 ‘-지만’은 “의사소통 한국어 1”의 7과에서 ‘앞에 오는 말을 인정하면서 그와 반대되거나 다른 사실을 덧붙일 때 쓰는 연결 어미(심혜령 외, 2019:165)’로서 대립의 의미 기능을 중심으로 제시된다.

- (13) ㄱ. 가방이 예쁘지만 비싸요.
 ㄴ. 수학은 어렵지만 재미있어요.
 ㄷ. 저는 밥을 먹었지만 동생은 밥을 안 먹었어요.
 “의사소통 한국어 1(2019:165)”

선택의 의미를 나타내는 ‘-거나’는 “의사소통 한국어 2”의 7과에서, ‘-든지’는 “의사소통 한국어 4”의 6과에서 교수된다.¹⁴⁾ 이 가운데 ‘-거나’는 ‘앞에 오는 말과 뒤에 오는 말 중에서 하나가 선택될 수 있음을 나타내는 연결 어미’, ‘-든지’는 ‘두 가지 사실 가운데 어느 하나를 선택함을 나타내는 연결

14) “학습 도구 한국어”의 14과에서도 ‘-든지’가 학습 목표 문형으로 설정되어 있으나 해당 과의 텍스트에서는 사용되지 않는다.

어미’로 각각의 의미가 기술되어 있다.

- (14) ㄱ. 나는 운동을 하고 싶을 때 주로 탁구를 치거나 농구를 해.
ㄴ. 영수는 경찰이 되거나 군인이 될 것 같아.
ㄷ. 시간이 있을 때 책을 읽거나 음악을 들어요.

“의사소통 한국어 2(2019:130)”

- (15) ㄱ. 상담실에 가서 진로 상담을 받든지 적성 검사를 하든지 해야겠어.
ㄴ. 추우면 담요를 덮든지 옷을 좀 걸치든지 해.
ㄷ. 물건을 잃어버렸으면 분실 신고를 하든지 분실물 센터에 가 보든지 해 봐.

“의사소통 한국어 4(2019:111)”

목적의 ‘-려고’는“의사소통 한국어 2” 7과에서 그 의미 기능이 ‘어떤 행동을 할 의도나 욕망을 가지고 있음을 나타내는 연결 어미’로 제시된다.

- (16) ㄱ. 식당에 밥을 먹으러 가요.
ㄴ. 도서관에 공부하러 왔어요.
ㄷ. 친구하고 공원에 놀러 갔어요.

“의사소통 한국어 1(2019:112)”

- (17) ㄱ. 악기를 배우려고 밴드부에 들어갔어.
ㄴ. 돈을 찾으려고 은행에 갔어.
ㄷ. 아침에 운동하려고 일찍 일어났어요.

“의사소통 한국어 2(2019:129)”

“의사소통 한국어 2” 4과에서는 목적의 ‘-러’를 ‘가거나 오거나 하는 동작의 목적을 나타내는 연결 어미(심혜령 외, 2019:112)’로 설명하였는데, 이에 따라 두 접속 표지는 후행절의 제한에 의해 구분된다.

‘-게’는 결과를 나타내는 연결 어미로서, 그리고 동사와 결합한 ‘-게 하다’의 구성에서 본용언과 보조용언을 연결하는 어미로서, 또는 부사형 내포 표지나 파생접사로서 다양하게 기능한다. 이 가운데 한국어(KSL) 교육과정에서 가장 먼저 제시되는 것은 보조적 연결 기능을 수행하는 ‘-게’이다. 이러한 기능은 ‘-게’가 수행하는 여타 기능을 파생하는 중심적 기능으로 볼 수 있다(고영근·구분관, 2018:172).

한국어(KSL) 교육과정에서는 “의사소통 한국어 2” 7과에서 다루는 ‘-게

되다’를 통해 이러한 기능을 다루고 있는데, 이때 ‘-게 되다’의 의미는 ‘앞의 말이 나타내는 상태나 상황이 됨을 나타내는 표현’으로 제시된다.

(18) ㄱ. 언제부터 요리에 관심을 가지게 되었어?

ㄴ. 처음에는 한국어를 잘 못했는데 이제는 잘하게 되었어.

ㄷ. 열심히 연습해서 자전거를 잘 타게 되었어요.

“의사소통 한국어 2”(2019:128)

이상의 예를 통해 확인할 수 있듯이, 교재를 통해서는 해당 문형이 동사에 결합한 형태를 중심으로 제시되어 있다. 또한 해당 과에서 ‘-게 되다’는 동사와 결합되어 시간의 흐름을 통한 변화를 나타내기 위한 표현으로 교수되며, 어휘 ‘되다’에 의해 파생되는 피동적 의미(고영근·구본관, 2018), 혹은 행위가 주체의 의도에 따라 일어난 것이 아님을 나타내는 양태적 의미(김정남, 2009)와 관련한 의미 등은 제시되지 않는다. 이후 ‘-게’는 “의사소통 한국어 2”의 8과에서 ‘앞의 말이 뒤에서 가리키는 일의 목적이나 결과, 방식, 정도 등이 됨’을 나타내는 절의 연결 표지로서 다시 제시되며 관련 예문을 통해 나타나는 ‘-게’는 목적의 의미를 나타낸다.

(19) ㄱ. 감기가 빨리 낫게 꼭 쉬세요.

ㄴ. 넘어지지 않게 친구의 팔을 잡았어요.

ㄷ. 여기에 앉을 수 있게 가방을 좀 치워 주세요.

“의사소통 한국어 2(2019:147)”

또한 이들 예문은 모두 동사와의 결합형을 중심으로 구성되어 있음이 확인된다. 이는 ‘-게’에 형용사가 결합한 형태의 경우 어휘의 의미적 속성에 따라 접속 표지로 보기 어려운 여러 용례가 나타남에 따라, 표현의 의미를 보다 명확히 드러내기 위해 이루어진 교수학습적 측면의 고려 결과로 볼 수 있다. 접속 표지로서의 ‘-게’와 형태적 측면에서 명확히 구분되지 않는 종속 접속 표지로서의 기능은 전체 교육과정을 통해 단독으로 교수학습되지 않는다.

이상으로 살펴본 바와 같이, 하나의 유사한 의미 범주를 공유하는 다양한 연결 어미는 필자 혹은 화자가 사건을 나열하거나 대조하거나 선택하면서, 그리고 사건 간의 인과, 조건, 목적 관계를 나타내면서 활용할 수 있는

선택의 목록을 구성한다. 따라서 텍스트의 이해에서는 이러한 연결 어미를 필자 혹은 화자가 표상하고자 한 의미의 유효성을 드러내는 장치로서 분석할 수 있다. 신범숙(2017)에서는 4종의 역사 교재에서 동일한 주제(‘신라의 삼국 통일’)를 서술한 본문 텍스트를 추출하여 분석하고, 대상 텍스트에서 출현한 복문 구성 표지의 목록과 빈도를 제시하였는데, 이 가운데 연결 어미로는 ‘-고, -면서, -려고, -고자, -지만, -자²²⁾, -아서’가 포함되었다. 이 가운데 인과 및 순차를 나타내는 ‘-아서’의 경우 축약된 형태로 사용되는 양상이 두드러짐을 밝혔는데, 이는 교육과정을 통해 학습한 ‘-아서’가 사용 맥락에 따라 보이는 특수한 형태이다. 특히 ‘-러’ 혹은 ‘-려고’와 같은 목적의 의미 범주에 속하는 ‘-고자’, 그리고 ‘-니까’와 유사하게 인과 및 순차의 의미 자질을 포함하는 ‘-자²²⁾’ 등의 저빈도 연결 어미가 사용되는 양상은, 학습자들이 학교에서 접하는 교과 텍스트가 그 문어적 성격 혹은 교과 내용 영역 등에 따라 특수한 언어적 사용 관습을 나타냄을 보여 준다. 그러므로 학업 문식성 향상을 목적으로 하는 교과 언어의 교수학습에서는 교과별 언어에 대한 면밀한 분석을 수행함으로써 교과에서 나타나는 특수한 언어 양상을 중심으로 그 교육 내용을 구축하여야 할 것이다.

2) 명사절 구성

한국어의 내포문은 명사절과 관형사절, 부사절, 인용절, 서술절로 구분되는데, 이 가운데 명사절은 ‘-음’과 ‘-기’, 관형사절은 ‘-은/는’, 부사절은 ‘-게, -도록’ 등의 어미와 결합하여 형성된다. 또한 인용절은 ‘-냐고, -자고, -라고’ 등의 어미, 그리고 ‘하고, 라고’ 등의 조사가 결합하며 서술절은 특별한 표지를 가지지 않는다(고영근·구본관, 2018:317-344). 다음으로는 연결 어미에 통합하여 다룬 부사절 표지 및 서술절과 관련한 내용 외에 명사절과 관형사절, 인용절의 구성과 관련한 내용을 살핀다.

한국어 명사절을 구성하는 전성 어미로는 ‘-음’과 ‘-기’가 논의된다. 이 두 전성 어미 가운데 ‘-음’은 ‘관념화된 동작(최현배, 1971)’, ‘객관적으로 대상화된 동작(임홍빈, 1974)’임을 나타내며 ‘-기’는 ‘구체적으로 진행되는 동작(최현배, 1971)’, ‘주관적인 사건(임홍빈, 1974)’임을 나타내는 표현으로 기술되었다. 홍종선(1983)에서는 ‘-음’이 발화 당시의 동작 상태를 가리키므

로 과거성을 가지는 경우가 많고, ‘-기’는 동작을 단순히 명사화하는 기제로 작용한다고 보았다. 따라서 ‘-음’형이 보다 명사적이며 ‘-기’형은 보다 동사적인 성격을 나타낸다고 주장하였는데, 그 근거로는 ‘뛰기를 뛰다’와 같은 문장이 동사의 반복과 같은 느낌을 주어 어색하며, 목적어의 자리에 ‘땀’과 같은 ‘-음’형이 오는 것이 자연스럽다는 점을 들었다.

이와 같이 명사형 전성 어미 간에도 그 의미 차이가 존재하지만, 문법 교수학습에서는 이들 전성 어미의 의미보다는 품사의 변환이라는 문법적 기능에 초점을 맞추게 된다. 따라서 유표적 의미를 가지는 언어 표현을 중심으로 구성되는 한국어 교수학습 항목에서 이들 전성 어미는 ‘-기 때문이다’와 같이 밀접한 공기 관계를 가지는(김일환·박종원, 2003) 조사 및 어휘와의 결합 형태인 우연적 구성으로 제시된다. 이와 같이 ‘-기’가 포함된 교수학습 문형의 교재 제시 양상을 간략히 나타내면 다음의 [표 2-9]와 같다.

| 제시 순서 | 교수학습 문형 | 제시 교재 및 과 |
|-------|---------|------------------------------------|
| 1 | -기로 하다 | “의사소통 한국어 2” 1과 |
| 2 | -기 | “의사소통 한국어 2” 5과 |
| 3 | -기 때문에 | “의사소통 한국어 2” 6과 |
| 4 | -기 위해서 | “의사소통 한국어 3” 1과 “학습 도구 한국어” 1과 |
| 5 | -기만 하다 | “의사소통 한국어 4” 4과 “학습 도구 한국어” 12과 |
| 6 | -기는 하다 | “의사소통 한국어 4” 5과 “학습 도구 한국어” 13과 |

[표 2-9] ‘-기’ 포함 구성 문형

이를 통해 확인할 수 있듯이 학습자들은 “의사소통 한국어 2”의 1과에서 후행절이 ‘하다’로 제한된 ‘-기로 하다’로 명사형 전성 어미 ‘-기’를 가장 먼저 접한다. 이는 다음의 예문을 통해 ‘앞의 말이 나타내는 행동을 할 것을 결심하거나 약속함을 나타내는 표현’으로서 교수되며, 학습자들은 이를 통해 ‘앞으로 일어날 일(고영근·구본관, 2018:331)’을 가리키는 ‘-기’의 의미를 간접적으로 접할 수 있다.

(20) ㄱ. 와니하고 같이 점심을 먹기로 했어.

ㄴ. 오늘 학교 끝나면 정호 집에서 놀기로 했어.

ㄷ. 주말에 친구들과 도서관에서 만나기로 했어.

“의사소통 한국어 2(2019:22)”

명사형 전성 어미 ‘-기’는 이후 “의사소통 한국어 2” 5과의 심화 문형으로서 학습한다. 필수 문법의 예시가 개별 문장을 통해 주어지는 것과 달리, 심화 문법은 대화문을 통해 표현을 제시하며 그 의미에 대한 명시적 기술도 나타나지 않는다. 아래의 예문을 통해서도 5과에서 기학습한 ‘-기로 하다’ 이후, 서술어가 교체된 형태인 ‘-기 어렵다’를 제시하여 확장된 활용의 용법을 보이고 있다. 이를 통해서도 동사와 결합하여 이를 명사화하는 ‘-기’의 기능으로 학습자의 초점을 이동시킬 수 있다.

(21) 여학생: 나는 테니스를 칠 줄 몰라서 오늘부터 배우기로 했어.

그런데 테니스 치는 게 어렵지 않아?

남학생: 다른 운동이랑 비슷해.

여학생: 그래도 배드민턴보다는 배우기 어렵겠지.

남학생: 아니, 비슷해. 그러니까 금방 배울 수 있을 거야.

“의사소통 한국어 2(2019:100)”

또한 해당 과에서는 ‘-기’와 교체 가능한 표현으로 ‘-는 것’이 제시된다. 이와 같이 관형사형 어미에 의존명사가 결합된 ‘-는 것’은 ‘-음’이나 ‘-기’와 대치하여 사용할 수 있는데, 일상생활에서는 명사화 전성 어미를 대신하여 ‘-는 것’이 사용되는 경향이 점차 강해지고 있다(홍종선 1983; 호정은, 1999; 문숙영, 2017). 또한 ‘-는 것’ 구성과 결합한 절이 주어나 목적어 및 보어로 기능할 수 있다는 점 역시 이것이 명사절의 구성 요소로 간주되는 이유가 된다(유현경, 2018:43). 이러한 ‘-는 것’의 구성은 “의사소통 한국어 2”의 5과 심화 문법으로 다뤄지며 같은 교재의 6과에서는 필수 문형으로 ‘-는 것 같다’가 제시되어 이와 같은 문장 구성의 형태를 초급의 학습자 모두가 접하게 된다.

그러나 위의 예문을 통해 확인할 수 있듯이, ‘-는 것’은 구어 의사소통 상황에서의 대화문 안에서 ‘-는 게’의 형태로 제시된다. 또한 6과에서는 ‘-는 것 같다’와 관련하여 다음의 예문이 나타난다.

(22) ㄱ. 명절이라서 길이 많이 막히는 것 같아.

ㄴ. 민호가 기침을 해요. 감기에 걸린 것 같아요.

ㄷ. 옷이 좀 불편해요. 옷이 작은 것 같아요.

“의사소통 한국어 2(2019:101)”

이는 ‘-는 것’의 예문과 달리 형태적 축약을 하지 않은 상태로 쓰였으나, 어휘 ‘같다’와 결합하여 추측을 나타내는 우연적 구성으로서의 의미에 초점을 맞춰 교수학습된다. 또한 동사와 형용사와의 결합 시에 고려해야 하는 형태 변화에 중점을 두어, 학습자들이 이를 통해 ‘-는 것’ 구성의 명사화 기능을 인식하기는 쉽지 않다.

“의사소통 한국어 4” 4과와 “의사소통 한국어 4” 5과에서는 ‘-기로 하다’ 구성에서 조사가 교체된 ‘-기만 하다’와 ‘-기는 하다’를 심화 문법으로서 교수한다. 이는 앞에서 학습한 ‘-기로 하다’와 유사하게 서술어가 ‘하다’로 제한된 문형 안에서 조사의 교체를 통한 의미 변화를 보이고 있다.

(23) 남학생: 허리를 곧게 편 채로 몸을 앞으로 쪽 뻗기만 하면 되는데. 한번 해볼래?
“의사소통 한국어 4(2019:84)”

(24) 여학생: 글썄. 도전을 해 보고 싶기는 한데 잘할 자신이 없어.

“의사소통 한국어 4(2019:100)”

이와 같이 다양한 문형 속에서 반복적으로 제시되는 ‘-기’와 달리, ‘-음’은 “학습도구 한국어”의 문법 색인을 통해 ‘-음’의 단독 형태와 ‘-으로써’와의 결합 형태로 제시된다. 이 가운데 ‘-음’은 ‘앞의 말이 명사의 기능을 하게 하는 어미’로 그 정의가 기술되어 있으며, ‘통신이 발전함에 따라 이제는 외국에 있는 사람과도 쉽게 연락할 수 있다’라는 예문이 제시되었다. 이와 관련한 본문 안에서는 토의 후 의견 종합하기의 예시(‘다양한 예가 많음’, ‘마찰력의 예를 비교해서 정리하기 좋음’ 등)를 통해 종결 어미의 형태로 나타난다.

3) 관형사절 구성

관형사절은 문장 안에서 뒤에 오는 체언류를 수식한다. ‘-은, 는, 을, -

던’ 등의 관형형 전성 어미는 하나의 절이 다른 절에 내포되어 관형사절을 구성하도록 하는 문법 요소이다. 이들 관형형 어미가 과거, 현재, 미래의 의미를 나타낸다거나 완결이나 지속을 나타낸다는 것은 이 요소들이 각각의 일정한 기준시점을 갖는다는 것을 의미한다. 따라서 양동휘(1978)와 같이 관형형 어미의 기준시점을 발화시나 혹은 안은문장의 사건시를 통해 규칙적으로 설명하려는 노력이 있었으나, 남기심(1975, 1978)과 같이 관형형 어미의 실현 규칙성 규명이 어렵다고 보는 경우가 보다 일반적이다(임철성, 1992:234). ‘-(으)ㄴ’과 ‘-(으)ㄹ’과의 의미 대립 관계를 통해 그 의미를 규명하고자 한 연구들에서는 ‘-(으)ㄴ’이 과거라는 시제적 의미보다 결정성(확실성, 현실 등)이라는 양태적 의미를 갖는 것으로 보았다(문숙영, 2009). 이와 같이 용법 및 의미의 구분에 있어 명확한 규칙성을 제시하기가 어려운 관형사형 어미는 학습 난이도가 높은 교수학습 항목 중 하나로, 한국어(KSL) 교육과정의 문형 중에는 특정 관형사형 어미가 관용적으로 사용되는 우연적 구성이 다수 포함되어 있다.

| 제시순 | 교수학습 문형 | 제시 교재 및 과 |
|-----|---------------|-----------------|
| 1 | -을 거예요/거야(미래) | “의사소통 한국어 1” 5과 |
| 2 | -을 수 있다/없다 | “의사소통 한국어 1” 7과 |
| 3 | -은 후에 | “의사소통 한국어 2” 3과 |
| 4 | -은 적이 있다/없다 | “의사소통 한국어 2” 5과 |
| 5 | -는 것 | |
| 6 | -을 때 | |
| 7 | -을 줄 알다/모르다 | |
| 8 | -는 것 같다 | “의사소통 한국어 2” 6과 |
| 9 | -는지 알다/모르다 | |
| 10 | -는 동안에 | “의사소통 한국어 2” 8과 |
| 11 | -는 편이다 | “의사소통 한국어 3” 1과 |
| 12 | -을 테니(까) | “의사소통 한국어 3” 2과 |
| 13 | -는 대신에 | |
| 14 | -을 텐데 | “의사소통 한국어 3” 5과 |
| 15 | -을 수밖에 없다 | “의사소통 한국어 3” 6과 |
| 16 | -는 척하다 | “의사소통 한국어 3” 8과 |

| | | |
|----|-------------|-----------------|
| 17 | -는 만큼 | |
| 18 | -는 줄 알다/모르다 | “의사소통 한국어 4” 1과 |
| 19 | -을 뿐만 아니라 | “의사소통 한국어 4” 2과 |
| 20 | -던 | |
| 21 | -는 대로 | “의사소통 한국어 4” 3과 |
| 22 | -는 사이에 | |
| 23 | -을 정도로 | |
| 24 | -는 모양이다 | “의사소통 한국어 4” 4과 |
| 25 | -은 채로 | |
| 26 | -는 탓에 | “의사소통 한국어 4” 5과 |
| 27 | -을 걸 그랬다 | |
| 28 | -을 뻔하다 | |
| 29 | -는 데다가 | “의사소통 한국어 4” 6과 |
| 30 | -을 따름이다 | “의사소통 한국어 4” 7과 |
| 31 | -는 김에 | |
| 32 | -는 반면에 | “의사소통 한국어 4” 8과 |

[표 2-10] 관형사형 전성 어미 포함 구성 문형

또한 관형사형 어미는 명사형 어미와 달리 용언의 유형 및 어간의 형태에 따라 구분하여 사용하여야 하므로 형태적 복잡성 또한 높다. 따라서 한국어 교육과정에서는 이러한 관형형 어미를 하나의 교수학습 항목으로 다루고 있는데, 이와 관련된 내용은 “의사소통 한국어 2”의 2과에서 제시된다. 이때 교수학습되는 것은 ‘-는’과 ‘-은’으로, 그 의미 기능은 ‘앞의 말이 관형어의 기능을 하게 만들고 사건이나 동작이 현재 일어남을 나타냄’으로 제시된다. 이와 관련한 예문은 다음과 같다.

(25) ㄱ. 가장 좋아하는 계절이 뭐예요?

ㄴ. 나는 시원한 음료수를 마실래.

ㄷ. 많은 학생들이 시험 시간에 긴장을 해요.

“의사소통 한국어 2(2019:38)”

이를 통해 볼 수 있듯이 해당 과에서는 주로 형용사와의 결합 형태를 중심으로 예문을 제시하여 시제와 관련된 의미 기능보다는 ‘관형어의 기능을 하게 하는’ 역할의 제시에 초점을 맞추는 것을 볼 수 있다. 이를 통해 한국

어(KSL) 학습자들은 ‘관형어+명사’의 구성을 학습하게 된다.

(26) ㄱ. 이 주스 네가 마시던 거였어? 너무 목이 말라서 내가 다 마셨는데 어떡하지?

ㄴ. 감기에 자주 걸리던 유미가 올해는 예방 접종을 하더니 한 번도 감기에 걸리지 않았어.

ㄷ. 그렇게 부끄러움이 많던 아이가 연예인이 되었다니 믿기지 않아요.

“의사소통 한국어 4(2019:41)”

‘-던’의 의미 기능은 “의사소통 한국어 4”의 2과에서 ‘앞의 말이 관형어의 기능을 하게 만들고 사건이나 동작이 과거에 완료되지 않고 중단되었음을’ 나타내는 것으로 제시되어 시제와 관련된 의미가 부각되고 있음을 알 수 있다.

4) 인용절 구성

절의 내포 표지 가운데 직접 인용을 나타내는 부사격조사 ‘라고’, ‘고’, ‘하고’ 등은 표현 항목으로 제시되지 않는다. 간접 인용절을 구성하는 표지와 관련된 내용은 “의사소통 한국어 3”의 4과에서 5과에 걸쳐 교수된다. 인용되는 절의 서법이 평서문인 경우의 형태가 가장 먼저 나타나며, 다음으로 의문문, 명령문, 청유문의 인용 표지가 순차적으로 제시된다. 먼저 각 서법별 인용 표지의 기능과 관련된 제시 내용을 보이면 다음과 같다.

- **-다고:** 다른 사람에게서 들은 내용을 간접적으로 전달하거나 주어의 생각, 의견 등을 나타내는 표현
- **-냐고:** 말하는 사람이나 다른 사람이 한 질문을 전달할 때 쓰는 표현
- **-라고:** 다른 사람에게 들은 명령이나 권유 등의 내용을 간접적으로 전할 때 쓰는 표현
- **-자고:** 권유하거나 제안하는 말을 간접적으로 옮겨 전할 때 쓰는 표현

“의사소통 한국어 3(2019:76-77, 94-95)”

이상의 표현 기능 설명을 참조하면 교재에서 직접 인용과 간접 인용을 구분하여 ‘간접적인 전달’의 의미에 초점을 두고 있음을 알 수 있다. 또한

평서문 인용 표지인 ‘-는다고’의 경우 다른 이의 발언을 간접적으로 인용하는 경우뿐만 아니라 화자의 생각과 의견을 나타내는 기능을 수행하는 것으로 밝혀, ‘-는다고 보다/생각하다/...’ 등의 구성에서 사용되는 ‘-는다고’의 형태 역시 교수학습의 범위에 포함되는 것으로 볼 수 있다. 그러나 이와 관련된 다음 예문에서는 이 가운데 다른 이의 발언에 대한 간접 인용 표지로서의 기능만이 드러난다.

- (27) ㄱ. 한국 사람들은 생일에 미역국을 먹는다고 해요.
 ㄴ. 이번 방학에 영어 캠프가 있어서 신청자를 모집한다고 해.
 ㄷ. 내일은 날씨가 많이 춥다고 해. “의사소통 한국어 3(2019:76)”

또한 ‘-느냐고’의 경우 대표 예문과 형태 연습 문항에서 모두 인용절을 내포한 절의 동사를 ‘묻다’로 제한하였다. 이는 ‘-는다고’와 ‘-자고’ 등에서 동사가 모두 ‘하다’로 제한된 것과 비교할 때, ‘-느냐고’가 의문문의 인용 표지라는 것을 강조하기 위한 장치로 보인다.

- (28) ㄱ. 나는 영수에게 주말에 주로 무엇을 하느냐고 물었어요.
 ㄴ. 친구에게 피아노 연주회에 같이 갈 수 있느냐고 물었어요.
 ㄷ. 의사 선생님이 나에게 어디가 아프냐고 물어보셨어요.
 “의사소통 한국어 3(2019:77)”

- (29) ㄱ. 의사 선생님이 약을 먹고 꼭 쉬라고 했어요.
 ㄴ. 반장이 이 책을 읽으라고 추천해 줬어.
 ㄷ. 어머니께서 날씨가 추우니까 옷을 따뜻하게 입으라고 하셨어요.
 “의사소통 한국어 3(2019:94)”

- (30) ㄱ. 친구들에게 떡볶이를 먹자고 했어요.
 ㄴ. 나는 세인이에게 주말에 같이 숙제를 하자고 했어요.
 ㄷ. 소연이가 나에게 독서 토론 대회에 같이 나가자고 했어.
 “의사소통 한국어 3(2019:95)”

또한 이상의 인용절과 관련한 예문에서는 인칭이나 시제, 지시 표현의 전환을 배제하고 있다. 이와 같이 한국어(KSL) 학습자들은 동일한 의미 영역에 속한 다양한 문형들을 그 사용 빈도 및 과별 기능 성취 기준에 따라

순차적으로 학습해 나간다. 그러나 이러한 문형들이 맥락 안에서 선택적으로 사용될 때 나타나는 의미 기능에 대해서는 충분한 제시가 이루어지지 않고 있음을 볼 수 있다. 이는 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 교수학습이 구어적이고 의사소통적인 상황 제시에 초점을 맞추고 있어, 학습자들이 평소 접하는 친구와의 대화나 교사와의 대화 상황을 중심으로 예문을 제시하기 때문이다. 이에 따라 학습자들은 사용 맥락이 제한적인 문형, 특히 문어 맥락에서 사용되는 문형의 의미 기능에도 충분히 노출되지 못하고 있다.

5) 접속 부사

접속 부사는 두 개의 문장과 절 사이를 연결하는 부사로서 의미적 연결 관계를 나타내야 하는 두 요소의 사이에 위치한다.

| | 분류 | 접속 부사 |
|-------------------|--|-------------------------------|
| 최현배 (1971) | 별립 | 더구나, 또, 하물며, ... |
| | 매힘 | 그러하므로, 그래야만, ... |
| | 안매힘 | 그러하나, 그럴지라도, ... |
| 왕문용·민현식 (1993) | 순접 | 그러므로, 그래서, 그리하여, ... |
| | | 왜냐하면 |
| | | 다만, 단 |
| | | 결국, 요컨대 |
| | | 곧, 말하지만, 물론, 역시, 즉, ... |
| 서정수 (2005) | 가령, 예컨대, 이를테면, 게다가, 그리고, 더욱이, 또, 특히, 아울러, ... | 그러나, 그런데, 그렇지만, 그래도, 하지만, ... |
| | 역접 | 그러면, 그런가 하면, 그렇다면, 한편, ... |
| | | 대립 관계 |
| | | 양보 관계 |
| | | 조건 관계 |
| 서정수 (2005) | 인과 관계 부가 관계 | 그러니까, 그래서, 그리하여, 그러므로, ... |
| | | 더욱이, 게다가, 그리고 |
| | | 대립 관계 |
| | | 양보 관계 |
| | | 조건 관계 |

[표 2-11] 접속 부사의 의미 범주

이러한 접속 부사의 유형 및 목록에 대한 선행 연구 가운데 그 의미를 중심으로 한 분류를 제시한 연구로는 최현배(1971), 왕문용·민현식(1993),

서정수(2005)를 참고할 수 있다. 이 가운데 최현배(1971)에서는 벌림과 매힘, 안매힘의 세 가지 범주로 접속 부사를 분류하였다. 왕문용·민현식(1993)에서는 접속 부사의 의미에 따라 이를 순접과 역접, 환접으로 분류하였으며, 서정수(2005)에서는 대립과 양보, 조건, 인과, 부가의 다섯 가지 분류를 적용하였다. 이상의 연구를 통해서는 선행 문장과 후행 문장의 관계를 크게 인과와 대립, 나열로 파악하는 공통된 인식을 확인할 수 있다. 본 연구에서는 이와 같은 분류에 따라 전체 접속 부사의 의미 범주를 나열(‘그리고’)과 인과(그러므로, 그래서, 그러니까), 대립(그러나, 그런데)의 세 가지로 설정한다.

나열 범주에 속하는 ‘그리고’는 연결 어미 ‘-고’에, 인과 범주에 속하는 ‘그러(하)므로, 그래서, 그러니까’ 등은 연결 어미 ‘-므로, -아서, -니까’에, 대립 범주에 속하는 ‘그러나, 그런데’ 등은 연결 어미 ‘-으나’, ‘-는데’가 대용 형태에 결합해 굳어진 형태로, 이러한 접속 부사에 대해서는 그 목록 및 의미 범주 분류에 있어 연구자별로 큰 차이가 나타나지 않으나, 그 외의 접속 부사 목록은 연구자별로 다양하다. 언어 단위의 의미를 중심으로 하는 본 연구의 텍스트 분석 시에는 어휘와 관용 표현의 형태로 출현하여 문장 및 텍스트 부분 간의 의미적 연결 기능을 수행하는 부사를 접속 부사로 파악한다.

- (31) ㄱ. 그 학생은 수학을 잘한다. {그러나/그런데} 국어는 잘 못한다.
 ㄴ. 그 학생은 수학을 잘한다. {그러나/그런데} 국어를 잘하는 것도 중요하다.

서정수(2005:43-44)에서는 동일한 의미 범주에 속하는 접속 부사 간에도 선후행 문장의 의미적 관련성에 따라 용법의 차이가 나타남을 지적하였다. 예를 들어 ‘그런데’는 ‘그러나’에 비해 약한 대립 관계를 나타내므로 앞 뒤 문장의 내용이 완전히 대립되는 (19ㄱ)의 경우에는 ‘그러나’가, 그렇지 않은 (19ㄴ)의 경우 화제의 전환에서 자주 사용되는 ‘그런데’의 사용이 적절하다는 것이다. 그러나 이와 같은 판단은 예문의 선행 문맥, 사태에 대한 수신자(독자/독자)의 인식에 따라 달라질 수 있다.

- (32) 어제 8시에 밥을 먹었어요. {그리고} 9시부터 아침 7시까지 잤어요.

이에 더해 텍스트의 의미 구성 측면에서 접속 부사는 반드시 포함되어야 하는 요소로 보기도 어렵다. 예문 (32)에서 ‘그리고’가 생략될 경우에도 두 문장에서 기술되는 사태가 나열되는 것임을 자연스럽게 이해할 수 있다. 따라서 접속 부사의 출현은 다소 잉여적으로 이루어지는 것으로 파악되기도 한다(서정수, 2005:44). 이와 같은 접속 부사의 잉여성에 대한 지적은 그 주요 기능이 텍스트의 응결성(coherence) 구성에 있음을 전제로 이루어진 것이다.

관련성 이론(Relevance Theory)¹⁵⁾에서는 이러한 전통적 텍스트 이론의 관점과 달리, 접속사의 기능이 메시지의 해석 과정에서 수신자의 추론을 제약하기 위한 발신자의 의도를 표상하는 것이라고 본다. 해당 이론을 바탕으로 접속 부사의 의미 기능을 살핀 문숙영(2018)에서는 한국어의 접속 부사를 선후행 문장 간의 관계에 대해 적용할 수 있는 다양한 해석의 가능성을 제한하기 위한 장치로서 파악하였다. 그리고 이러한 접속 부사의 사용에 있어 텍스트의 장르, 텍스트를 수신할 것으로 상정되는 대상, 개인의 문체 등이 영향을 미칠 것으로 예상하였다. 본 연구에서는 이러한 관점에 동의하여, 접속 부사의 주요 기능이 텍스트에서 기술되는 명제 간의 관계에 대한 발신자의 해석을 수신자에게 전달하는 데 있다고 보고 이를 중심으로 교과 텍스트에서 나타나는 접속 부사의 의미 기능을 분석한다.

한국어(KSL) 교육과정 교재 가운데 “의사소통 한국어1-4”에서 어휘 색인을 통해 제시하고 있는 접속 부사의 목록은 [표 2-12]와 같다. 이를 통해 확인할 수 있듯이, 접속 부사는 텍스트가 단문 위주로 구성되는 1권에서 집중적으로 제시되며, 특히 나열의 의미를 가진 목록이 주를 이루고 있다.

15) 스퍼버와 윌슨(Sperber & Wilson, 1986)은 의사소통 과정에서 일어나는 정보 처리의 원리를 설명하기 위해 관련성 이론을 제시하였다. 이 이론에서 정보의 발신자(필자/화자)는 전달하고자 하는 정보 가운데 수신자(독자/청자)와 관련이 높은 명제를 표현하며, 수신자는 자신의 정보와 인지적 능력을 바탕으로 그 정보를 해석하는 것으로 파악된다. 블랙모어(Blakemore, 2002)는 이러한 관련성 이론을 바탕으로 언어 형식의 의미를 개념적 의미(conceptual meaning)와 절차적 의미(procedural meaning)로 대별하였다. 이 가운데 개념적 의미는 메시지의 개념적 표상을, 절차적 의미는 메시지의 해석 과정에서 수신자의 추론을 제약하기 위한 발신자의 의도를 나타내는데, 지시어 및 대명사, 접속사 등은 이 가운데 절차적 의미를 나타내기 위한 장치로서 파악된다.

| 제시 순서 | 교재 | 어휘 | 의미 범주 |
|-------|--------------|-----|-------|
| 1 | “의사소통 한국어 1” | 그리고 | 나열 |
| 2 | | 그런데 | 나열 |
| 3 | | 특히 | 나열 |
| 4 | | 그래서 | 인과 |
| 5 | | 먼저 | 나열 |
| 6 | “의사소통 한국어 2” | 또한 | 나열 |
| 7 | “의사소통 한국어 3” | 결국 | 인과 |
| 8 | “의사소통 한국어 4” | 오히려 | 대립 |
| 9 | | 차라리 | 대립 |

[표 2-12] “의사소통 한국어” 어휘 색인 중 접속 부사

접속 부사 중에서는 ‘그리고’가 가장 먼저 제시됨을 확인할 수 있는데, 이와 관련된 예문 (33)은 “의사소통 한국어 1”의 3과 ‘읽고 써 봐요’에 배치되어 있다. 5과에서 학습하게 되는 나열의 ‘-고’에 앞서 이와 유사한 의미와 형태의 어휘를 먼저 제시한 것은 이후의 연결 어미 학습의 수월성을 높일 수 있는 배열이다.

(33) 나는 지금 와니하고 편의점에 있어. 편의점에서 주스를 마셔. 그리고 이야기를 해.
 “의사소통 한국어 1(2019:104)”

그러나 인과를 나타내는 ‘그래서’의 경우 이와 반대로 인과의 연결 어미인 ‘-아서’(7과)가 먼저 제시된 이후(8과)로 배열되어 있는 것으로 나타난다.

(34) 선생님: 아침 9시 반에 만나요.
 학생: 네, 선생님. 그런데 무슨 옷을 입어요?
 “의사소통 한국어 1(2019:138)”

‘그런데’는 선후행 문장의 대립을 나타내기도 하지만, 구어 담화 상황에서 화제의 전환을 위해 사용되기도 한다. “의사소통 한국어 1”의 ‘대화해 봐요 2’에서 제시된 ‘그런데’는 이 가운데 후자의 용법으로 나타나며, 대립을 나타내는 접속 부사는 중급 단계 이전에 출현하지 않는다. 이와 같이 초급에서 중급에 걸친 전체 교수학습 과정에서는 교수되는 접속 부사의 수가

적으며 ‘그러나, 그래도’와 같이 비교적 사용 빈도가 높은 접속 부사들 역시 출현하지 않고 있다. 구어적 축약형인 ‘그럼’이 전체 교재 안에서 빈도 높게 나타남에도 불구하고 ‘그러면’은 제시되지 않는 등의 양상 역시 특징적인데, 이는 초급에서 중급에 걸친 교수학습 내용이 주로 구어적 의사소통에 초점을 맞추고 있기 때문으로 파악할 수 있다.

(35) (전략) 학생들을 대상으로 설문 조사한 결과에 따르면 72%가 선의의 거짓말을 해 본 적이 있다고 합니다. 그러므로 좋은 의도로 하는 거짓말은 잘못되었다고 할 수 없습니다. “학습 도구 한국어 (2019:167)”

“학습 도구 한국어”의 경우 교과 학습을 목적으로 하고 있으며 보다 긴 길이의 문어적 텍스트가 제시되기 때문에 “의사소통 한국어 1-4”와 달리 다양한 접속 부사가 제시된다. 그러나 이러한 “학습 도구 한국어” 단계에서 교수학습의 초점은 이러한 개별 언어 단위보다는 ‘반론의 제기’와 같은 기능에 맞춰져, 교재를 통해 이와 관련된 교수학습의 양상을 파악하기 어렵다.

6) 지시어

다음으로는 한국어 텍스트에서 참조(reference) 기능을 수행하는 통사적 요소를 살핀다. 접속사(conjunction)가 절 혹은 복합절을 연결하는 것과 달리 참조는 사물이나 사실을 나타내는 요소를 연결함으로써 텍스트의 응결성(cohesion)을 구성한다(Halliday & Matthiessen, 2013:605-606). 텍스트의 각 부분을 연결하여 참조의 연쇄(referential chains)를 구성하는 기제로는 텍스트 외부의 대상을 텍스트 내로 도입하는 외계 조응(exophoric), 그리고 텍스트에서 이전에 언급한 대상을 다시 지칭하는 전방 조응(anaphoric)이 있다. 한국어에서는 이와 같이 어떠한 대상을 대신해서 가리킴으로써 텍스트 내의 결속 구조를 형성하는 요소로 대명사가 활용된다. 대명사는 명사가 있어야 할 자리에서 그 명사를 대신해 나타나는 말로, 가리키는 대상이 사람인지의 여부에 따라 인칭대명사와 지시대명사로 구분된다. 이 가운데 인칭대명사는 지칭의 대상이 1인칭인지 2인칭인지 3인칭인지, 단수인지 복수인지, 높임의 대상인지 아닌지 등에 따라 다양하게 구분된다. 지시대명사는 사물이나 장소를 가리키는 데 사용되며 ‘이것, 저것, 그것’ 혹은

‘여기, 저기, 거기’ 등이 이에 속한다. 이들 사물 대명사와 장소 대명사는 모두 ‘이, 그, 저’의 3원 체계로 구성되는데, 그 중 ‘이’는 화자에게 가까운 대상을, ‘그’는 화자에게서 멀지만 청자에게 가까운 대상을, ‘저’는 화자와 청자에게서 모두 먼 대상을 가리킬 때 사용된다. 이때 지칭 대상과의 거리에 대한 판단은 물리적 거리뿐만이 아니라 심리적인 거리(장경희, 1980; 양명희, 1998)에 의해서도 영향을 받는 것으로 논의된다. 이에 따르면 예문(36)과 같이 동일한 청자를 대상으로 ‘이’와 ‘저’를 사용하여 두 개의 원근개념을 적용하는 것은 지시 대상에 대한 심리적 거리가 적용된 결과로 볼 수 있다.

(36) 저놈이 미쳤나? 아 글썄 이놈아, 왜 그걸 가지고 가니? (장경희, 1982:170)

또한 청자의 인식 속에 지시 대상이 존재하는지에 대한 판단에 따라 ‘이, 그, 저’를 변별하여 사용하는 것으로 보는 견해도 있다(김일웅, 1982; 서경희·홍종화, 1999). 이들 연구에 따르면 ‘이’는 화자가 지시 대상을 가까운 것으로 인식하는 경우, ‘그’는 화자가 지시 대상을 청자도 알고 있다고 판단할 경우, ‘저’는 청자가 지시 대상을 먼 것으로 느끼면서 청자 역시 이에 대해 알고 있다고 판단할 경우에 사용되는 것으로 해석된다.¹⁶⁾

문어 텍스트에서 지시 대명사 ‘이, 그, 저’는 참조(refernce)의 기능을 수행한다. 이때 ‘이, 그, 저’가 단독으로 출현하는 경우뿐만 아니라 명사나 용언이 결합한 형태 역시 동일한 기능을 수행하는데, 이에 따라 언어 단위의 의미 기능에 초점을 맞춘 연구에서는 ‘이, 그, 저’와 용언의 결합 형태까지를 하나의 범주로 묶어 ‘지시어’로 다루기도 한다(신지연, 1993). 본 연구에서는 대명사 ‘이, 그, 저’의 형태를 포함하며 참조의 기능을 수행하는 관형사(이런, 그런, 저런, 명사와 결합하여 사용되는 이, 그, 저) 및 용언(이리하다/이러다, 그리하다/그러다, 저리하다/저러다, 이리하다/이렇다, 그러하다/그

16) ‘이, 그, 저’가 표상하는 공간적 거리에 대한 인식이 심리적이고 인식적인 거리로 확장되어 나타날 수 있다는 주장은 타당하나, 예문과 같이 담화 상황에서 화제를 도입하는 경우 ‘그’가 빈번히 사용되는 것을 고려하면, 이러한 ‘거리’의 판단 기준에 대해서는 보다 면밀한 고찰이 요구된다.

가: 너 그 얘기 들었어?
나: 무슨 얘기?
다: 도은이 한국 왔다.

렇다, 저러하다/저렇다)을 지시어로 분류하여 함께 다룬다.¹⁷⁾

한국어(KSL) 교육과정에서는 지시대명사 등 지시어와 관련한 내용을 어휘로 제시하고 있다. 이 가운데 가장 먼저 제시되는 것은 사물을 가리키는 ‘이거, 그거, 저거’이며, 이들 표현은 “의사소통 한국어 1”의 2과의 담화 상황에서 직시(dexis)의 기능을 수행하는 언어 단위로서 교수된다. 해당 표현은 제시된 과 안에서 ‘이것, 그것, 저것’, 그리고 조사와 결합된 구어적 축약형인 ‘이건, 그건, 저건’ 등의 다양한 형태로 다뤄진다.

(37) 남학생: 유미야, 지금 어디야?

여학생: 나 지금 편의점에 있어.

...

여학생: 지금 여기에 와.

(38) 선생님: 정호야, 안녕?

지금 어디에 가니?

정호: 학교 근처 공원에 가요.

선생님: 거기에서 뭐해?

“의사소통 한국어 1(2019:100, 102)”

위의 대화문에서 ‘거기’는 두 사람의 대화 상황에서 등장한 장소를 지칭하면서, 또한 ‘여기’는 두 사람의 전화 통화 상황에서 제시되어 참조의 기능을 수행하는 양상으로 나타난다.

(39) 신문에서 내가 자료를 찾았는데 교통 약자를 위해서 육교나 지하도 대신에 횡단보도를 만든다고 해. 지하철역에 엘리베이터를 만들기도 하고. 이런 자료는 우리 주변에서도 그 예를 쉽게 구할 수 있을 거야.

“학습 도구 한국어 (2019:62)”

“학습 도구 한국어”에서는 위와 같이 본문의 텍스트를 통해 다양한 지시어의 사용 양상을 제시하고 있다. 그러나 이러한 지시어의 이해 및 사용과 관련한 교수학습 항목은 명시적으로 나타나지 않는다.

17) 이 경우 접속 부사 역시 지시어의 범주에 포함되는 것으로 파악할 수 있으나, 앞서 논의한 바와 같이 본 연구에서는 ‘그래서, 그러나, ...’ 등의 접속 부사가 메시지 발신자의 의도를 나타내면서 수행하는 기능을 분석에 초점을 맞춘다. 따라서 접속 부사는 지시어의 범주에서 제외한다.

3. 교과 언어 분석의 틀

체계 기능 언어학(SFL)은 언어의 외적 맥락 안에서의 언어 기능을 다룬 퍼스(Firth)의 연구와 언어 표현의 이해에서 상황적이고 문화적인 맥락 요인이 미치는 영향을 강조한 말리노프스키(Malinowski)의 연구에서 영향을 받았다(Smirnova & Mortelmans, 2010). 따라서 이 모델은 언어의 의미와 사회 문화적 맥락의 상호 의존성을 강조하며, 언어를 ‘맥락에 맞는 의미를 생성하기 위한 선택항을 제공하는 체계’로서 파악한다. 이러한 관점에서 상황에 따른 언어의 선택은 맥락에 따라 제한된다. 그리고 이렇게 언어를 제한하는 맥락이 반복적이고 고정적으로 출현할 경우, 점차 장르(genre)와 사용역(register)의 유형이 형성된다. 장르는 사회적으로 인식되는 특정한 언어적 형태로 공식적 서신이나 실험 보고서 등을, 사용역은 직장에서의 언어나 법정에서의 언어 등을 예로 들 수 있다. 상황적 맥락과 관련하여서는 한 언어의 다양성 안에서 존재하는 의미적 잠재태의 범위인 범주(domain)의 개념이 사용되기도 하는데, 이는 장르 및 사용역의 개념과 중복된다(Bloor & Bloor, 2004:4-5). 이러한 범주의 예로는 요리법과 일기예보를 들 수 있다(Halliday & Matthiessen, 2013).

본 연구에서는 교과 텍스트가 학교에서의 교수학습이라는 관습적 틀 아래서 특정한 텍스트 유형을 나타내는 하위 잠재 유형(혼합적 텍스트)이라고 본다. 그리고 중학교급 교과 학습 단계에서 나타나는 텍스트를 바탕으로, 이에 대한 학습자들의 이해에 주요한 영향을 미치는 특징적인 언어 패턴과 그 의미 기능이 무엇인지 분석한다. 다음으로는 이와 같은 체계 기능 언어학적 관점에서 교과 언어 의미 기능 분석의 범주를 살피고, 이러한 의미 기능을 구성하는 형태적 요소들의 분석 단위에 대해 개관함으로써 언어 분석의 틀을 세운다.

3.1. 언어 분석의 층위

체계 기능 언어학에서는 언어의 층위를 다섯 가지로 구분하고, 각 층위에서 그 기능을 구성하는 하위 요소가 배열되는 원칙을 [표 2-13]과 같이

나타냈다. 다섯 가지의 의미 기능 분석 층위 중 구조(Structure)는 언어의 통합적인 관계를 나타낸다. 텍스트의 분석에서는 구조를 통해 그 기능적 조직이 어떻게 구성되었는지를 알 수 있으며, 체계를 통해 문맥에 따른 의미적 선택들을 확인할 수 있다. 체계 기능 언어학에서는 이러한 구조를 다시 소리(sound)와 표기(writing), 구어의 연(聯:verse), 문법(grammar)의 네 영역(domain)으로 구분하고, 각각의 영역을 구성하는 요소를 그 순위(rank)에 따라 배열하였다.

| | 차원 | 원칙 |
|---|------------|-------|
| 1 | 구조(통합적 관계) | 순위 |
| 2 | 체계(계열적 관계) | 정제성 |
| 3 | 계층화 | 실현 |
| 4 | 예시화 | 실체화 |
| 5 | 메타 기능 | 메타 기능 |



[표 2-13] 언어 내 차원과 그 순위 기준
(Halliday & Matthiessen, 2013:20)

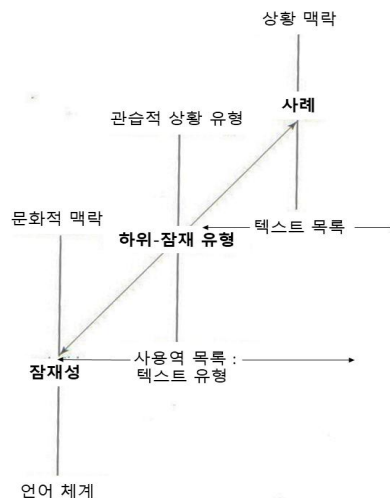
문법 영역의 하위 요소들은 형태소(morpheme), 단어(word), 구(phrase/group), 절(clause)이며, 형태소의 복합체는 단어를, 단어의 복합체는 구를, 구의 복합체는 절을, 절의 복합체는 텍스트를 구성한다. 체계 기능 언어학에서는 이 가운데 절을 기능 분석의 중심으로 삼는다. 그리고 형태소와 단어, 구 등 절을 구성하는 요소들의 조합 양상, 종속과 접속 등 절 간의 결합 양상, 텍스트로의 응집적 구성 양상을 중심으로 언어를 분석한다.

체계(System)는 계열적 관계를 나타내는 것으로 볼 수 있다. 이러한 체계를 구성하는 것은 상호대체가 가능한 언어의 의미적 잠재태 안에서 상호적으로 정의되는 선택가능항의 모임이다. 예를 들어 하나의 절은 ‘긍정’과 ‘부정’이라는 ‘극성(極性:polarity)’을 통해 대비될 수 있는데, 이 가운데 ‘긍정’은 ‘부정이 아님’을, ‘부정’은 ‘긍정이 아님’을 나타내어 상호적으로 정의된다. 그리고 이때 ‘못 먹는다’, ‘먹지 못한다’ 등으로 다양하게 나타나는 선택가능항은 그 상대적인 정제성(delicacy)에 따라 분류된다.

계층화(Stratification)는 내용과 그 언어적 실현을 나타내는 차원이다. 할리데이와 마티에센(2014)은 문법과 어휘, 통사론과 형태론을 다른 층위로

구분하지 않았다. 이들은 아동의 초기 언어(ptotolanguage)에서 ‘나나나나’와 같은 소리로 요청의 의미를 표현하는 예를 제시하면서, 이 시기 언어에서는 내용의 연속체와 표현의 연속체라는 두 개의 층위만이 존재한다고 보았다. 그리고 이후 언어를 통해 수행해야 하는 기능이 복잡해지면서 이 두 가지 층위가 다시 세분화되어, 내용은 어휘문법(lexicogrammar)과 의미론의 두 층위로, 표현은 구어와 문어라는 두 층위로 확장된다고 주장했다. 이때 어휘문법을 통해 이루어지는 언어의 선택 패턴은 의미의 패턴을 반영하며, 그 관계는 은유(metaphor)의 발달과 함께 불투명해진다.

예시화(Instantiation)는 체계로서의 언어, 그리고 텍스트로서의 언어를 하나의 차원에서 논의하기 위해 제시된 층위이다. 할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen 2013)은 체계로서의 언어를 ‘기후’로 텍스트로서의 언어를 ‘날씨’로 비유하고, 이러한 체계와 텍스트는 예시화의 연속적인 변이로 파악될 수 있다고 보았다(Martin & White, 2005:25).



[그림 2-4] 예시화의 연속적 변이
(Halliday & Matthiessen, 2013:28)

[그림 2-4]로 나타난 바와 같이 언어의 체계와 텍스트는 잠재성과 그 사례라는 두 연속적 변이의 축으로 정의되며, 이 두 가지 축 사이에는 중간적 패턴이 있다. 이 가운데 사례의 연구를 통해 각 텍스트의 사례들이 공유하는 언어적 패턴을 확인하여 텍스트 유형을 구분할 수 있다. 그리고 이러한 텍스트 유형의 구분을 통해 사례의 축에서 체계의 축으로 이동하게 되는

것이다. 언어적 패턴의 사례는 맥락의 유형과 연관되며, 특수한 체계적 가능성의 집합으로서의 사용역이 나타날 수 있는데, 언어적 체계는 이를 통해 해석된다. 본 연구에서는 이러한 언어적 패턴의 사례로 학교 맥락에서의 교과 텍스트를 다루며, 해당 텍스트 안에서 나타나는 사용역의 집합을 분석한다.

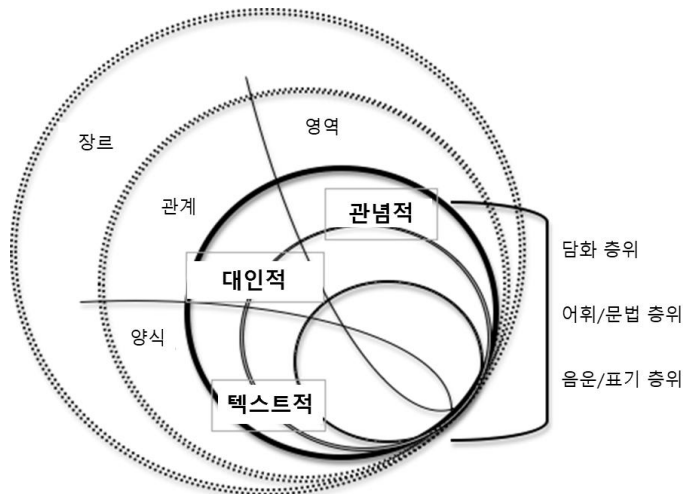
3.2. 메타 기능의 유형 및 분석 단위

본 연구에서는 메타 기능 층위를 중심으로, 언어적 패턴이 맥락 속에서 구현하는 의미에 초점을 맞춰 교과 텍스트를 살핀다. 체계 기능 언어학의 이론에 따르면 언어 사용의 맥락은 영역(Field)과 관계(Tenor), 양식(Mode)으로 구성된다. 이 중 ‘영역’은 언어가 나타내는 내용과, ‘관계’는 사회적 상호작용의 참여자와, ‘양식’은 언어가 수행하는 기능과 관련되며 이들은 각각 개념적(ideational), 대인적(interpersonal), 텍스트적 메타 기능(textual metafunction)에 대응된다(Halliday & Hassan, 1985; Halliday & Martin, 1993).

이 가운데 관념적 메타 기능의 언어적 자원은 ‘누가 무엇을 누구에게 하는지, 어디서, 언제, 왜, 어떻게 그리고 어떻게 진행하고, 다른 사람과 논리적 관계를 유지하는지’에 관련되어 있다. 또한 대인적 메타 기능은 서법이나 감정적 표현 등을 통한 화자와 청자 혹은 필자와 독자 간의 사회적 관계 협상과, 텍스트적 메타 기능은 텍스트 안에서의 정보의 전개와 연관된다(Martin & White, 2005). 이와 같은 분석 틀은 언어 사용을 분석하기 위한 다각적인 모델을 제공하며(Martin & White, 2005), 세 가지 메타 기능은 체계적·구조적 측면에서 동시에 발생하므로 각각의 기능 범주를 완전히 분리된 것으로 보기는 어렵다.

[그림 2-5]는 체계 기능 언어학에서 바라보는 맥락과 언어의 관계를 도식화한 것이다. 이를 통해 볼 수 있듯이, 언어 사용의 맥락인 양식과 관계를 구현하는 텍스트적, 상호작용적, 관념적 메타 기능은 음운/표기 층위에서 담화 층위에 이르는 언어 자원들로 구성된다. 그러나 각 메타 기능의 의미는 동시에 발생하므로 동일한 언어를 분석할 경우에도 개념적, 상호적, 텍스트적 메타 기능 중 무엇에 중점을 두어 살피느냐에 따라 각 언어 요소의

기능상 표지(label)가 달라진다. 예를 들어 ‘학생이 책을 읽는다’ 중 ‘학생이’는 관념적 메타 기능의 절 구조에서는 행위자(actor)가, 대인적 메타 기능의 절 구조에서는 주어(subject)가, 텍스트적 메타 기능의 절 구조에서는 주제부(theme)가 된다.



[그림 2-5] 맥락 속의 언어(Martin & White, 2005)

이와 같이 절은 세 가지 메타 기능 중 무엇에 중점을 두느냐에 따라 다르게 분석할 수 있다. 절의 관념적 메타 기능, 즉 동성(動性: transitivity)을 분석할 경우 동사구의 과정(process)과 참여자(participant), 배경(circumstance)의 유형을 살핀다. 절의 대인적 메타 기능을 분석할 경우 서법(mood)이나 감정의 표현과 관련된 표현을 분석한다. 또한 절의 텍스트적 메타 기능을 분석할 경우에는 주제부(theme)의 유형과 이의 전개 구조를 중심으로 삼는다.

3.2.1. 관념적 메타 기능

사람들이 보통 문장의 ‘의미’를 이야기할 때, 이는 사람들이 마음속에 가지고 있는 의미, 즉 내용적 의미를 말한다(Halliday 1994:106). 할리데이(1994)는 이러한 내용적 의미가 언어로 구성되는 문법적 체계를 동성(transitivity)¹⁸⁾으로 보고, 이를 구성하는 절의 과정(process)을 중심으로

관념적 메타 기능을 살폈다. 이러한 관념적 메타 기능의 분석에서는 동사구¹⁹⁾가 핵심이 된다.

영어의 동사는 부정동사(non-finite verb)와 정동사(finite verb), 본동사(principal verb)와 조동사(auxiliary verb) 등 형태 및 기능에 따라 다양하게 구분된다. 이 가운데 부정동사와 정동사의 구분은 인칭과 수, 그리고 시제에 따른 동사의 형태 변화를 기준으로 한 분류이다. 또한 본동사와 조동사는 그 의미 기능에 따른 분류로, ‘can, may, will’과 같은 조동사는 태(態;voice)나 상(相;aspect), 양태(樣態;modality) 등 본동사를 보조하는 의미를 나타낸다. 이러한 영어의 동사구(verbal group)는 하나의 동사만으로도 성립될 수 있으며 정형(finite) 기능과 술어(predicator) 기능을 실현한다. 이 두 기능은 하나의 단어를 통해 동시에 실현되기도 하고, 동사구 안에 여러 단어가 있을 경우에는 첫 부분이 정형성을, 나머지 부분이 서술적 의미를 나타내기도 한다.

18) 문법 연구에서 ‘transitivity’는 주로 ‘타동성’으로 번역된다. 이때 ‘타동성’은 주어가 의도적으로 행동하는 행위자인가(agentivity), 목적어가 구체적이고 가시적인 영향을 받은 피동작주인가(affectedness), 사건의 시작과 끝의 경계가 분명하고, 종결되고, 빠르게 변화하는 것을 부호화하는가(perfectivity)의 세 가지 특성을 기준으로 타동질의 원형(prototype)을 정의하며, 이러한 특성을 기준으로 타동성의 정도를 단계적(scalar)으로 구분한다(Givón, 1993). 그러나 체계 기능 언어학에서 타동성의 유형은 동사(과정)가 나타내는 ‘경험의 내적·외적 성격’, ‘언어로 수행되는 상징적 관계’, ‘일반화’ 등을 통해 과정의 유형이 구분되어(Halliday, 1994) ‘타동성’의 개념에서 다루어 온 개념과 구분할 필요가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 체계 기능 언어학과 관련되어 수행된 선행 연구(박종훈, 2008)의 용어를 참조하여 이를 동성으로 번역한다.

19) 구(group)는 단어들이 하나 이상 모여 문장 구성 성분으로 기능하는 단위이다. 이러한 구에 포함된 단어 중 가장 중심적인 의미를 가지는 단어를 핵(head)이라고 하는데, 이는 같은 구 안에 있는 다른 수식어(modifier)들을 통해 의미가 한정된다. 영어를 기준으로 한 체계 기능 언어학의 단어 분류 범주는 전통적인 영문법의 품사 분류와 마찬가지로 ‘명사(noun), 동사(verb), 형용사(adjective), 부사(adverb), 수사(numeral), 한정사(determiner), 전치사(preposition), 접속사(conjunction)’의 8개이며, 구의 분류 역시 영어의 체계를 바탕으로 명사구(nominal group), 동사구(verbal group), 부사구(adverbial group), 전치사구(prepositional group), 접속사구(conjunction group)로 나뉜다. 라이언스(Lyons, 1977)에 따르면, 이때 각 구의 명칭에서 nominal, verbal, adjectival, adverbial과 같이 ‘-(i)al’을 덧붙인 것은 기능을 공유하는 표현의 유형을 품사와 구별하기 위한 것이다.

| 정형 | 술어 |
|-------|-------------------------|
| was | writing |
| had | written |
| was | written |
| has | been writing |
| might | have been writing |
| might | have been being written |

[표 2-14] 동사구의 정형 기능과 술어 기능

한국어의 경우 형태를 기준으로 규칙동사와 불규칙 동사, 통사를 기준으로 자동사와 타동사, 기능을 기준으로 본동사와 보조동사의 분류를 적용한다. 또한 통사 의미적인 특성에 따라 심리 동사와 인지 동사, 이동 동사, 재귀동사 등의 구분도 이루어진다(고영근·구본관, 2018:94). 한국어에서는 ‘-어 있다’, ‘-고 있다’, ‘-어 하다’와 같은 보조동사 구성이나 ‘-을 수 있다, -을 것 같다’ 등의 우언적 구성이 영어의 조동사와 유사한 기능을 수행한다.

- (40) ㄱ. 나는 친구를 기다리고 있다.
 ㄴ. 친구는 오늘도 늦을 것 같다.

한국어 텍스트 분석에서는 동사에 양태적 의미를 나타내는 우언적 구성이 결합한 서술부 전체를 동사구 단위로 파악하여 살핀다. 또한 ‘영회는 철수를 이해하고 싶어한다.’, ‘일이 이루어지려고 한다.’, ‘일을 재미있게 한다.’에서 밑줄 친 부분들과 같이 보조 동사 구성을 이루는 경우, 이를 복합 동사구로 파악한다. 이에 더해 한국어에서 단독으로 술어 기능을 수행할 수 있는 형용사가 핵인 구성 및 명사에 ‘이다’가 결합한 서술부의 경우 역시 동사구로 파악할 수 있다.

절 안에서 동사구에 의해 실현되는 ‘과정’은 그것이 표상하는 경험의 성격에 따라서 다양하게 세분화된다. 할리데이(1994)는 이러한 과정 유형 간에는 중요성에 따른 위계가 없으며, 근원적인 과정 유형도 존재하지 않는 연속체로 파악했다. 그리고 이들 과정의 유형을 가장 명확하고 두드러지게 구분할 수 있는 기준으로 경험이 외적인 것인지 내적인 것인지를 여부를 들었다. 인간이 외부 세계에서 겪는 경험의 가장 원형적인 형태는 행위

(action)와 사건(event)이며, 이렇게 외적인 경험을 표상하는 과정은 물질적(material)인 것으로 분류된다.²⁰⁾ 이렇게 어떤 개체(entity)가 무언가를 ‘한다’는 개념을 나타내는 물질적 과정의 참여자는 두 가지 유형으로 나뉜다. 먼저 각 절에서 필수적으로 출현하는 ‘논리적 주어(logical subject)’는 행위자(Actor)이다. 그리고 행위자 외의 두 번째 참여자가 출현한 경우 이를 대상(Goal)으로 부르는데, 이는 어떠한 과정을 겪는 피행위자(patient)로서 ‘행위가 미치는 대상’의 의미 기능을 수행한다. 동성은 이러한 타동성과 자동성의 개념에서 파생된 것이다.

| | | | |
|------|----------|--------|--|
| (41) | the lion | sprang | |
| | 사자가 | 달려들었다 | |
| | 행위자 | 물질적 과정 | |

| | | | |
|------|----------|--------|-------------|
| (42) | the lion | caught | the tourist |
| | 사자가 | 잡았다 | 관광객을 |
| | 행위자 | 물질적 과정 | 대상 |

[표 2-15] 물질적 과정 분석의 예(Halliday, 1994:109)

통사적으로 영어의 타동사 구문은 위의 예문과 같이 직접 목적어를 가진다. 만약 과정의 대상이 있다면, 같은 내용을 능동과 피동의 두 가지 형태로 이야기할 수 있다(‘사자가 관광객을 잡았다’, ‘관광객이 사자에게 잡혔다’). 그러나 과정이 더 추상적으로 변할 경우 혹은 과정이 행위자의 의지에 의한 것이 아닐 경우(‘철수가 기절했다’) 행위자와 피행위자를 분석하기 어려워진다.

내적인 경험은 외적 경험을 기록하고, 외적 경험에 반응하고, 외적 경험을 회상하는 등 외적 경험의 반복으로서의 측면을 가지고 있으며, 실제 상태에 대해 외부와 분리되어 가지는 인식이라는 측면을 가지기도 한다. 이렇게 내적인 경험을 표상하는 과정은 정신적(mental)인 것으로 분류된다(Halliday, 1994). 느끼고, 생각하고, 인식하는(persive) 등의 경험을 나타내는 정신적(mental) 과정은 물질적 과정과 다른 문법적 범주를 나타내지는 않지만 그 의미에 있어 차이가 나며, 이는 문법적 형태에서 체계적인 영향

20) 이러한 물리적 과정에는 실체가 있는(concrete) 행위뿐만이 아니라 추상적인 행위도 포함된다.

을 보인다.

할리데이(1994)는 정신적 과정이 물질적 과정과 다섯 가지 측면에서 차이를 보이며, 이에 따라 절의 구성 요소에 대해 행위자(Actor)-대상(Goal) 이외의 해석이 필요하다고 보았다. 그 이유는 첫째, 물질적 과정에서의 참여자는 인간이거나 의식을 가지고 있을 필요가 없으나, 정신적 과정의 절에서 느낌과 생각과 인식을 ‘감지하는(sense)’ 인간 혹은 의식을 가지고 있는 것으로 간주되는 참여자가 포함된다는 점 때문이다. 또한 물질적 과정에서는 모든 참여자가 ‘사물’이지만 정신적 과정에서는 ‘느껴지고, 생각되고, 인식되는’ ‘사물’이나 ‘사실’이 포함된다는 점도 그 이유로 꼽았다.

(43) Tim knows the city

팀은/ 안다/ 그 도시를

(44) Tim realized that he was in a big city

팀은/깨달았다/그가 큰 도시에 있다는 것을

위의 예문 (43)에서 인식되는 대상은 ‘사물(the city)’이지만 예문 (44)에서는 ‘사실(he was in a big city)’이다.²¹⁾ 이러한 ‘사실’은 물질적 과정에서는 참여자로 나타나지 않는다. 이들은 감지될 수 있으나 어떠한 행위도 할 수 없다.

절의 구성 요소에 대해 행위자(Actor)-대상(Goal) 이외의 해석이 필요한 또 하나의 이유는 물질적 과정에 비해 정신적 과정이 시간적 상태에 초점을 덜 둔다는 점이다²²⁾. 이는 정신적 과정이 시간적 상태에 상대적으로 초점을 덜 둔다는 의미적 특성이 반영된 현상으로 볼 수 있다. 이에 더해 정신적 과정이 능동-피동 형식의 짝을 이루는(children fear ghosts-ghosts frighten children) 양방향의 과정이라는 점 또한 정신적 과정을 설정한 이유이다. 끝으로 물질적 과정에서의 참여자가 동성에 따라 타동성을 가진 것과 자동성을 가진 것으로 나눌 수 있는 반면, 정신적 과정의 두 참여자 사

21) 이러한 ‘사실’들은 ‘metaphenomenon’으로 불린다. 이는 투사(projection)에 의해 참여자로 구성되는 것으로, 영어에서는 보통 ‘that’ 서술절을 통해 나타나며, 간접적이거나 ‘보고되는’ 담화에서 볼 수 있다.

22) 현재성을 강조할 때(present in present) 영어에서는 정신적 과정에서 단순 현재형(like(s), know(s) 등)이 나타나지만 물질적 과정에서는 현재진행형(is building)이 나타나는 것이 이러한 의미적 특징에 따른 현상이다.

이에는 이러한 구분이 없다. 정신적 과정을 나타내는 절에서 두 참여자는 감지자(sensor)도 현상(phenomenon)도 될 수 있다. 이에 따라 정신적 과정의 두 참여자를 가리킬 때는 행위자와 피행위자가 아니라 감지자와 현상이라는 두 가지 용어를 사용한다.²³⁾

경험의 내·외부성 외에 과정을 분류하는 또 하나의 기준은 하나의 경험적 요소를 다른 요소와 관련시키는 일반화이다. 이때 ‘A는 B와 비슷하다’와 같은 식별(identifying), 그리고 ‘A는 B와 비슷한 종류이다’와 같은 분류와 관련된 과정은 관계적(relational)인 것으로 분류된다(Halliday, 1994). 이 가운데 관계적 과정은 크게 세 가지 유형으로 나뉜다.²⁴⁾ 이는 강조(intensive), 배경(circumstantial), 소유(possessive) 유형으로, 영어에서는 각각 ‘X is A’, ‘X is at A’, ‘X has A’와 같은 구조로 나타난다(Halliday & Matthiessen, 2013).²⁵⁾ 이와 같이 영어에서 관계적 과정을 실현하는 대표

23) 할리데이(Halliday, 1994)는 정신적 과정의 하위 과정을 다시 감지(perception: seeing, hearing 등)와 감정(affection: liking, fearing 등), 인식(cognition: thinking, knowing, understanding 등)의 세 가지 부류로 나누었다.

24) 이들 각각은 다시 A가 X에 일치함을 나타내는 경우 한정(attributive)으로, A가 X의 자질을 나타내는 경우 동일(identifying)로 분류된다. 영어에서는 이 가운데 동일을 나타내는 관계적 과정은 A와 X의 위치를 도치할 수 있으나 한정(Attributive)의 경우는 도치가 불가능하다는 통사적 제약에 따라 두 유형을 구분한다. 그러나 이러한 통사적 제약은 한국어에서 동일하게 적용되지 않으며, 이와 관련된 논의 역시 본 연구의 흐름에 맞지 않아 이러한 관계적 유형의 하위 분류에 대해서는 다루지 않는다.

25) 영어 품사 체계에서는 한국어와 마찬가지로 사물의 속성 및 상태를 나타내는 형용사 범주를 설정하고 있다. 일반적으로 형용사는 두 가지 방식을 통해 속성의 정도를 나타내는데, 첫째는 형용사의 형태 변화를 통한 방식이며, 둘째는 정도성을 나타내는 단어의 수식을 받는 방식이다(허용·김선정, 2013:191). 한국어의 경우 정도부사의 수식을 통해서만 형용사의 정도성이 조절되나, 영어의 형용사는 -er(fresher) 혹은 -est(freshest)와 결합하여 비교급이나 최상급의 의미를 나타내며, 단어의 수식을 받을 수도 있다(really fresh).

ㄱ. a fresh apple

ㄴ. The apple is fresh.

또한 영어의 형용사는 be와 같은 계사(copular)가 없을 경우 단독으로 서술어의 기능을 할 수 없다. 영어에서 사물의 성질이나 상태를 나타내는 형용사는 예문 (ㄱ)과 같이 명사를 한정하거나 예문 (ㄴ)과 같이 be, seem, become과 같은 동사의 연결 보어(complement of a copular)로서 구의 핵어 기능을 한다. 반면 한국어의 형용사는 동사와 마찬가지로 단독으로 서술어 기능을 수행할 수 있다. 또한 ‘명사+

적인 동사는 be와 have인데, 한국어에서 이와 의미적으로 대응하는 문장을 제시하면 [표 2-16]과 같다. 이에 따라 본 연구에서는 관계적 과정을 실현하는 언어 자원을 ‘이다’, ‘있다’, 그리고 ‘N은 A’ 구조의 서술어에서 사용되는 형용사로 보고, 이를 중심으로 관계적 과정을 분석한다.

| 유형 | 예문 |
|----|-----------------------|
| 강조 | 빌은 멋있다 빌은 멋있는 사람이다 |
| 배경 | 책이 집에 있다 |
| 소유 | 빌은 책이 있다 빌은 책이 많다 |

[표 2-16] 관계적 과정의 유형별 예시

이상의 세 가지 과정 유형의 경계에는 형태(feature)를 공유하나 확실히 분류되지 않는 특징을 가진 다른 유형들이 존재한다. 할리데이(1994)에서는 영어의 분석을 바탕으로, 이를 다루기 위한 행위적(behavioral) 과정, 언어적(verbal) 과정, 존재적(existential) 과정의 범주를 제시했다. 행위적 과정은 물질적 과정과 정신적 과정의 경계에 있는 범주로, 내적인 작용의 외적 표현(manifestation), 즉 의식이나 물리적 상태 과정 외의 행위를 나타낸다. 행위적 과정은 숨을 쉬고, 웃고, 꿈을 꾸는 등의 물질적이고 심리적인 행동을 표상한다. 이는 고유한 특징이 없기 때문에 여섯 개의 과정 유형들 중 가장 덜 두드러진다. 행동을 하는 참여자인 행위자(behaver)는 일반적으로 감지자(sensor)처럼 의식을 가진 존재이나 이 과정은 문법적으로는 ‘행위(doing)’에 보다 가깝다.

이다’의 구성에서 명사의 자리에 위치할 수 없는데, 이는 한국어의 형용사가 동사적 성격을 가지며, 영어의 형용사는 명사적 성격을 갖는다는 사실을 보여 준다(허용·김선정, 2013:193). 이러한 두 언어의 차이는 수식과 관련한 구조의 발달에서도 많은 차이를 나타낸다. 명사 중심 언어인 영어의 경우 동사의 의미를 유지하면서 명사로 품사를 전환하기 위한 문법적 장치가 발달되어 있다. 또한 형용사나 관계절 구문 등 명사의 수식을 통해 그 의미를 표현하기 위한 언어적 장치가 한국어에 비해 풍부하다. 반면 한국어에서는 동사 구문이 많이 사용되며 이를 위해 사용되는 부사어가 발달되어 있다(이영옥, 2004:121-159).

| | | |
|------|--------|---------------|
| (45) | People | are laughing. |
| | 사람들이 | 웃고 있다. |
| | 행위자 | 행위적 과정 |

[표 2-17] 행위적 과정 분석의 예

영어에서는 보통 행위적 과정의 무표적인 현재시제는 물질적 과정과 같은 현재진행형이다. 그러나 무표적인 의미에서의 단순 현재도 발견된다는 점에서 정신적 과정과의 유사성을 보인다. 우리는 일반적으로 사용하는 언어 속에서 이를 인식할 수 있으나, 이러한 행위적 과정의 범주는 분명하지 않다(Halliday & Matthiessen, 2013:214-215). 이와 같이 물리적 상태로의 외적 표현인 행위적 과정을 물질적 과정과 구분하기 위한 정확한 기준의 설정은 쉽지 않다. 따라서 본 연구에서는 외적 행위를 통해 나타나는 행위적 과정을 물질적 과정으로 분류하여 함께 다룬다.

| | | | | |
|------|-----|---------|---------|--------|
| (46) | I | ordered | a steak | to him |
| | 나는 | 주문했다 | 스테이크를 | 그에게 |
| | 발화자 | 발화적 과정 | 발화 | 수신자 |

| | | | |
|------|-----|---------|-----|
| (47) | she | praised | him |
| | 그녀는 | 칭찬했다 | 그를 |
| | 발화자 | 발화적 과정 | 대상 |

[표 2-18] 발화적 과정 분석의 예

발화적 과정은 정신적 과정과 관계적 과정의 경계에 있는 범주로, 의식 안에서 구성되며 언어의 형태로 수행되는 상징적 관계를 나타낸다. 발화적 과정은 의미를 전달하는 모든 상징적 교환을 포함한다. 이때 의미를 발신하는 참여자는 발화자(sayer)이다. 정신적 과정과 달리 발화적 과정은 의식이 있는 참여자를 필요로 하지 않는다. 이러한 개체들은 정신적 과정의 감지자(sensor) 등을 자연스럽게 형성하지 않는다. 이러한 유형의 과정의 구성에는 발화자 외에 발화가 향하는 대상인 수신자(receiver), 이야기한 내용인 발화(verbiage), 발화적 과정의 대상(target)이라는 세 가지 참여자가 나타난다. 이 중 수신자와 발화는 간접적인(oblique) 참여자인데, 영어의 수동태 절에서는 수신자가 주어로 나타날 수도 있다.

직접 혹은 간접 인용문에서 인용된 말의 내용은 발화적 과정의 발화가 아니다. 또한 ‘뭐라고 하셨죠?(What did you say?)’에서는 뭐(what)가 발화의 기능을 한다. 이러한 발화는 크게 두 가지로 구분된다. 첫째는 이야기된 내용이다. 만약 주문이나 약속처럼 발화적 과정이 정보보다는 물건과 서비스를 투사한다면 이것이 발화이다. 대상은 발화적 과정의 대상이 되는 개체를 말한다. 대상이 포함된 절을 형성하는 동사는 보고 발화로 투사되지 않는데, 이러한 유형의 절은 물질적 과정의 행위자(Actor)+ 대상(Goal) 구조와 유사하다.

관계적 과정과 물질적 과정의 경계에 위치하는 존재적 과정은 다양한 텍스트에서 중요하고 특수한 효과를 발휘한다. 예를 들어 내러티브 텍스트에서 관계적 과정은 이야기의 도입 단계(Setting, Orientation)에서 중요한 참여자를 배치하는 역할을 한다(Hasan, 1996). 이는 “There is a pencil on the desk”와 같이 유도부사 there과 주어인 명사 사이에서 ‘N이 있다²⁶⁾, N이 존재하다’의 의미를 나타내는 ‘be’로 실현된다. 본 연구에서는 ‘N은 N이다’의 ‘이다’와 같이 대상의 존재를 기술하는 과정을 존재적 과정에 포함해 다룬다.

3.2.2. 대인적 메타 기능

대인적 메타 기능의 주요 실현 기제로는 서법이 꼽힌다(Halliday, 1994; Halliday & Metiessen, 2013). 그러나 문어 설명 텍스트로서 주로 평서문으로 구성되는 교과 텍스트 분석을 수행하는 본 연구에서는 서법 외에 평가 이론(Appraisal Theory)의 체계에 따른 필자 태도의 분석에 초점을 맞춘다. 평가 이론은 1980년대 시드니 대학 (University of Sydney)의 플럼(Plum)과 로서리(Joan Rothery)의 내러티브 장르 연구에서 비롯되었다. 그들은 상

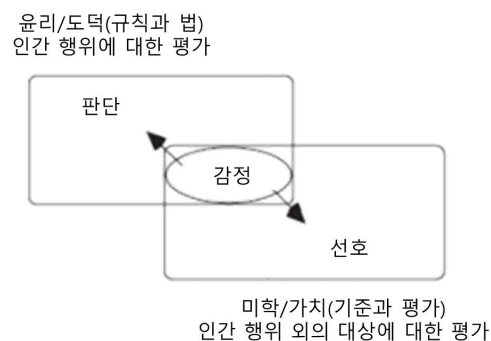
26) 이러한 과정의 분류는 의미를 기준으로 하므로, 하나의 용언이 문맥에 따라 복수의 과정을 실현하는 것도 가능하다(신범숙, 2018:136)

- ㄱ. 우리 민족은 모스크바 삼국 외상 회의 결정을 지지하는 사람들과 신탁 통치에 반대하는 사람들로 나뉘어 갈등을 겪었다.(정신적 과정)
- ㄴ. 우리 사회는 8.15 광복, 정부 수립, 6.25 전쟁, 경제 발전, 민주화 등을 거치면서 많은 변화를 겪었다.(물질적 과정)

호작용적 의미가 장르의 유형과 관점을 분석하는 데 모두 중요하다고 보았다(Martin & White, 2005). 이 이론은 이후 호주에서 1990년대에 진행된 ‘Disadvantaged Schools Program(DSP)’의 전문 분야 및 중등학교에서의 쓰기 문식성 프로젝트(Write it Right literacy project)에서 보다 발전되었다. 이 프로그램에 참여한 연구자들은 기술, 역사, 영문학, 지리학, 미디어 및 시각 예술 담론을 이해하기 위한 언어적 필요 사항을 탐구했다(Iedema, Feez, & White 1994, Christie & Martin, 1997). 이들은 필자가 어떻게 기술 대상을 용인하거나 비난하며 독자가 그들과 같은 위치에 서게 만드는 지에 대해 관심을 가지고, 텍스트를 통해 공동체의 가치를 공유하는 언어적 기제를 다루었다. 이때 분석의 범주가 되는 것은 체계 기능 언어학에서의 장(Field)과 관련된 대인적 메타 기능의 형태 통사적 층위이다. 이러한 평가 이론의 전체 체계는 태도(attitude)와 참여(engagement), 정도(graduation)의 개념을 통해 설명할 수 있다.

가) 태도

태도는 기술하는 대상에 대해 평가하는 방식을 구분하는 것으로, 이는 다시 판단(judgment), 선호(appreciation), 감정(affect)의 세 하위 유형으로 나뉜다. 이러한 구분은 그 판단의 가치 기준 및 대상에 따른 것인데, 세 영역의 관계를 도식화하면 [그림 2-6]과 같다.



[그림 2-6] 판단의 하위 범주와 그 관계(Martin & White, 2005)

이 가운데 판단은 사회적 규범에 대한 존중을 바탕으로 한 인간 행동의 평가를 가리킨다. 어떤 대상이나 행동에 대해 도덕적·비도덕적, 합법적·불법

적, 정상적·비정상적과 같이 사회적인 용인 가능성과 관련하여 내리는 평가가 이에 속한다, 이때 가치(value)는 영어에서 부사, 속성(attribute)이나 묘사(epithet), 명사, 동사 등으로 나타난다. 한국어에서 가치적 판단의 의미는 명사, 동사, 형용사 등을 통해 다양하게 표현되는데, 그 예를 보이면 [표 2-19]와 같다.

| 실현형 | 예시 |
|-----|------------------------------|
| 명사 | 천재, 둔재, 영웅, 독재자, 괴짜, ... |
| 형용사 | 옳다, 그르다, 좋다, 나쁘다, 훌륭하다, ... |
| 동사 | 승리하다, 패배하다, 속죄하다, 기만하다, ... |
| 관형사 | 합법적, 불법적, 논리적, 비논리적, ... |
| 부사 | 솔직히, 비밀히, 간단히, 엄밀히, 확실히, ... |

[표 2-19] 가치 판단을 나타내는 언어 자원의 예시

선호(appreciation)는 ‘경주는 아름다운 도시이다’, ‘강아지는 사랑스럽다’와 같이 심미적인 원칙과 사회 가치의 다른 체계를 참조하여 내리는 평가이다. 이러한 평가의 대상은 어떤 물건이나 작품과 같은 구체적 사물일 수도 있고 추상적인 제도나 법안 등일 수도 있다. 그러나 인간의 행위는 이러한 선호의 평가 범주에 속하지 않는다. 선호의 가치는 평가 대상이 얼마나 잘 구성(composition)되었는가 혹은 미학적인 면에서 어느 정도의 효과를 가지는가에 초점을 두어 평가된다.

감정(affect)은 행복감, 안정감, 만족감 등을 통해 현상을 특성화하는 범주이다. 이 가운데 행복감은 슬픔이나 기쁨 등 마음 안에서 발생하는 느낌을 가리키며, 안정감은 사회적인 삶의 질과 연관된 자신감 및 불안감 등을 말한다. 또한 만족감은 어떠한 목표를 추구하는 가운데 느끼는 흥미, 즐거움, 지루함 등이 포함된다.

(48) 그는 부도덕한 행동으로 구설에 올랐다.

(49) 그는 팬들의 기대와 다른 행동으로 구설에 올랐다.

판단·감정·선호의 표현들은 위의 예문과 같이 명시적인 어휘뿐만 아니라 암시적인 표현을 통해서도 나타날 수 있다. 이때 암시적인 가치 판단은 표면적인 언어로는 중립적이고 개념적인 의미를 통해 나타나지만, 독자의 사

회적이고 문화적이고 이데올로기적인 정체성에 따른 반응을 불러일으킨다.

이상의 태도 표현들은 긍정적·부정적 개념으로 대응하는 어휘쌍을 형성하는 경우가 많으며, ‘팬찮은 선수→좋은 선수→훌륭한 선수→뛰어난 선수’와 같이 그 표현의 강도에 따른 배열 관계를 이룬다.

나) 정도

정도는 위의 태도와 관련된 표현을 더 강하거나 약하게, 명확하거나 흐릿하게 조정하는 양상을 가늠하는 척도이다. 이는 표현의 강도(Force)와 관련된 것인지 초점(Focus)과 관련된 것인지에 따라 두 가지로 구분된다. 이 가운데 강도는 강약 혹은 수량의 조절과 관련하여 표현을 강화하거나 완화시키는 요소와 관련된 척도이다. ‘세계, 약하게, 조금, 많이’ 등의 어휘뿐만 아니라 ‘가까이, 멀리’처럼 공간적인 거리나 시간적인 거리를 나타내는 표현도 이에 포함된다.

- (50) ㄱ. 눈이 호수같이 맑다.
 ㄴ. 민수는 영수에 비해 작다.
 ㄷ. 눈만 뜨면 먹고 먹고 또 먹는다.
 ㄹ. 국제 정세가 급변하고 있다.

또한 예문과 같이 비유적 표현이나 비교 표현, 반복을 통한 강조도 이러한 강도의 표현으로 볼 수 있으며, 관념적 메타 기능을 수행하는 어휘 안에 이러한 강도를 나타내는 의미가 포함될 수도 있다(Martin & White, 2005:148-152).

- (51) ㄱ. 김민수는 가수야.
 ㄴ. 김민수는 진짜 가수야.
 ㄷ. 김민수는 얼치기 가수야.

예문에서 ‘진짜’나 ‘얼치기’와 같은 표현은 ‘가수’가 가지고 있는 속성의 강도를 조정한다. 이와 같이 초점은 평가적 표현을 더 날카롭게 하거나 흐리게 하는 것과 관련된 척도이다.

다) 참여

참여는 화자 혹은 필자가 텍스트 안에 관여되는 방식으로, 기술 내용에 대한 필자의 관점을 보여 준다(Martin & White, 2005). 이는 언어를 통한 의사소통 안에서 필자와 독자의 공간을 어떻게 설정하는지와 관련된 문제로, 이에 따라 참여는 대화 공간 축소(Dialogic Contraction)와 대화 공간 확대(Dialogic Expansion)로 분석된다(Swain, 2010). 이 가운데 대화 공간 축소는 필자와 다른 의견 개입의 여지를 배제하는 언어 자원이며, 대화 공간 확대는 다른 의견의 개입을 허용하는 언어 자원이다. 신진원(2014)은 아래 신문 기사 사례의 분석을 통해 다음과 같은 대화 공간 축소와 대화 공간 확대의 언어적 기제를 포착하였다.

(52) 안전행정부 산하 중앙재난안전대책본부가 컨트롤타워를 맡는 것으로 구체화됐다. 하지만 요즘 날마다 목도하고 있는 바대로 이 시스템은 제대로 작동하지 않고 있다.
<한겨레신문 2014. 4. 21>

(53) 운항사 측의 이런 이상한 조치가 가공스러운 결과로 이어진 것은 주지의 사실이다.
<경향신문 2014. 4. 18>

예문 (52)에서 ‘하지만’은 앞의 문장의 내용을 바탕으로 ‘안전시스템의 올바른 작동’에 대한 독자의 예상에 반대(counter)되는 내용을 도입한다. 또한 ‘-지 않고 있다’는 ‘시스템의 올바른 작동’의 가능성에 대한 독자의 예상이 개입될 가능성을 부정(deny)한다. 예문 (53)의 ‘사실이다’ 역시 ‘운항사 측의 이상한 조치가 가공스러운 결과로 이어짐’이라는 명제에 대한 독자의 다른 해석 가능성을 공표(pronounce)하여 대화의 공간을 축소하고 있다(신진원 2014:130-131).

(54) 다만 필터 변화가 미미했던 2곳은 학부모 의견을 수렴해 수돗물을 이용한 급식을 제공하는 것으로 알려졌다.
<서울경제 2019.06.14.>

(55) 인천시민단체들은 “이번 붉은 수돗물 사태를 빨리 해결하라”며 “상수도사업본부 쇄신대책 등을 포함해 ‘물 관리’ 개혁방안을 인천시가 제시해야 한다”고 목소리를 높였다.
<서울경제 2019.06.18.>

필자는 또한 예문 (54)와 같이 기술하고 있는 명제의 확실성에 대해 판단을 유보(Entertain)하거나, 예문 (55)와 같이 동의하지 않는 의견을 직접 인용함으로써 화자를 객체화(Attribute)하는 방식으로 자신의 입장과 분리하는 등 대화 공간 확대를 위한 기제를 사용할 수도 있다.

3.2.3. 텍스트적 메타 기능

다양한 구성 요소의 조합으로 이루어진 의미 단위인 절은 다른 절들과 연결(link)되거나 묶임(bind)으로써 복합절(clause complex)을 구성한다. 그리고 논리적·의미적으로 연결된 모든 절들은 상호의존적 관계를 가지고 있다. 이러한 상호 의존 관계는 접속사를 통해 구성될 수도 있고, 이어진 두 문장 사이의 내적인 응결성에 의해 구성될 수도 있다. 할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen, 2013)은 이러한 상호의존적 관계를, 배치(taxis)와 논리의미(logico-semantic)의 두 가지 측면에서 살폈다. 이 가운데 배치 관계는 접속(paratiaxis)과 종속(hypotaxis)으로 구분된다. 접속 관계는 연결된 두 절이 동등한 위상을 나타내며, 종속 관계에서는 하나의 절이 다른 하나의 절에 의존한다. 여러 절들이 복합절을 구성할 경우에는 접속과 종속이 혼합적으로 나타날 수 있다. 할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen, 2013)은 이러한 접속과 종속이 언어 안에서 텍스트의 수사적 전개를 이끄는 문법적 전략으로 활용되는 것으로 보았다. 이에 따르면 언어에는 메시지에 중요도(status)를 부여하는 형태적 조직이 존재한다. 체계 기능 언어학에서는 절이 메시지를 표상할 때 나타나는 이러한 구조적인 특성을 주제 구조(thematic structure)를 통해 분석하는데(Halliday, 1994). 이러한 주제 구조는 주제부(thema)와 서술부(rhema)의 분석을 통해 살펴볼 수 있다.²⁷⁾

27) 주제부(thema)와 서술부(rhema)라는 용어를 가장 먼저 사용하기 시작한 것은 프라그 학파의 학자들이다. 주제부의 개념과 관련하여 수행되어 온 연구에서는 그 세부적 정의에 있어 차이를 보이나, 문장을 구성하는 두 부분을 ‘정보의 양’과 ‘맥락 의존성’을 기준으로 구분한다는 공통점을 가진다(허금희, 1994). 이 두 가지 기준을 중심으로 구분하였을 때 주제부는 문장에서 가장 낮은 정보량을 갖는 요소이며, 서술부는 문장에서 가장 높은 정보량을 갖는 요소이다. 또한 주제부는 언어적·비언어적 맥락으로부터 파생되거나 연역적으로 도출된 구정보이며, 서술부는 이러한 맥락과 무관하게 제시되는 신정보로 파악할 수 있다.

체계 기능 언어학에서 주제부는 메시지의 시작점을, 서술부는 그 외의 부분을 가리킨다. 주제부를 표시하는 가장 중요한 기준은 절에서의 위치로, 절의 첫 번째에 오는 요소가 주제부가 된다(Halliday, 1994:38). 그러나 할리데이와 마티에센(2014)은 테루야(Teruya, 2004; 2007)의 논의를 참조하여, 일본어와 같이 영어와 다른 통사 구조를 가진 언어에서는 절에서의 위치 외에도 주제부를 표시하는 문법적 요소가 있음을 밝혔다. 일본어의 경우, ‘は(wa)’와 같은 후치사가 절의 주제부를 표시하는 표지로 사용된다. 이와 같은 후치사는 절의 앞부분에 위치하는 경우가 많고, 주제적 위치(thematic status)가 부여된 응집적 접속사(cohesive conjunction) 등 다른 요소에 선행될 수 있는데, 이와 같은 ‘は’의 기능은 한국어의 보조사 ‘는’의 쓰임과 유사하다.

가장 일반적인 유형의 주제부는 명사구²⁸⁾에 의해 실현된 참여자이다. 그러나 절의 주제부는 명사구로만 나타나는 것은 아니며, 다른 범주(class)인 구(group/phrase)로도 나타난다. [표 2-20]을 통해 볼 수 있듯이, 주제부는 명사구, 부사구²⁹⁾, 전치사구³⁰⁾로도 나타나며, ‘as for..., regard to...’ 등의

(56) A: 민수 뭐 해요?
B: 민수는 피아노 쳐.
B' 피아노 쳐.

(57) A: 누가 피아노 쳐요?
B: 민수가 피아노 쳐.
B': 민수가.
*B'': 피아노 쳐.

예를 들어 예문 (56)에서 ‘민수’는 이미 A와 B가 모두 알고 있는 정보로 ‘는’과 결합하며 생략이 가능한 주제부이다. 그러나 예문 (57)에서 ‘민수’는 ‘B’가 알지 못하는 정보로 ‘가’와 결합하며 생략이 불가능하다. 이와 같이 주제부에 관한 연구의 관점에 따라 ‘는’을 주제부 표지, ‘가’를 서술부 표지로 파악하기도 하지만(Huszcza, 1979 허금희, 1994:74에서 재인용) 본 연구의 분석에서는 화제적 주제부의 표지인 주격 조사 ‘가’ 역시 보조사 ‘는’과 마찬가지로 주체어의 표지로 간주한다.

28) 영어의 명사는 절 안에서 주어(Subject) 혹은 보충어(complement)의 역할을 하는 명사구의 핵으로 본다(Bloor & Bloor, 2004). 한국어의 명사는 ‘무엇이 무엇이다, 무엇이 어찌한다, 무엇이 무엇을 어찌한다’의 틀에서 ‘무엇’의 자리를 채우는 말로서, 주로 주어나 목적어의 자리에 온다(고영근·구본관, 2018:65). 또한 ‘나, 우리, 저, 저희, 너, 너희, 당신, 이분, 그분, 저분, 이것, 그것, 저것, 여기, 저기, 거기’ 등의 대명사, 그리고 수사 역시 명사와 같이 주어나 목적어의 자리에 올 수 있다. 명사구(nominal group)는 문장 내에서 주어, 목적어 등의 역할을 한다. 한국어를 대상으로 한 분석에서는 명사와 대명사, 수사 등을 핵으로 하며 격조사나 보조사와 결합하여 절 안에서 주어나 목적어의 역할을 하는 경우를 명사구로 파악하며, ‘철수와 영희’와 같은 구성은 복합 명사구로 볼 수 있다.

어구를 통한 명사적 주제부의 도입 등을 통해 다양하게 실현된다. 이러한 주제부의 선택은 서법과 강한 관련을 맺고 있는데, [표 2-20]은 이 중 서술절과 관련된 주제부의 유형을 보여 준다.

29) 영어에서 부사(adverb)는 동사나 형용사, 명사구, 부사, 절이나 문장 등을 수식하여 시간(time), 수단(manner), 장소(place), 정도(degree), 빈도(frequency) 등의 정보를 더함으로써, 절의 부사류(adjunct)가 되는 구의 핵어(head word)로서의 기능을 수행한다. 부사구(adverbial group)는 명사구나 동사구에 비해 구조적으로 단순한 편으로, 보통 군 안의 부사를 핵으로 갖는다. 예를 들어 ‘*Somewhat earlier the first application of glaze to pottery was made.*’의 부사구 ‘*Somewhat earlier*’에서는 ‘*earlier*’가 핵이 된다.

한국어의 부사는 형태가 변하지 않으면서 용언, 부사, 명사, 관형사, 혹은 문장 전체를 수식하는 역할을 하는 단어로, 특정한 서법이나 연결 어미와 결합하는 등의 문법적인 제약을 가진다(고영근·구본관, 2018:128-129). 한국어의 부사 역시 영어와 유사하게 동사나 형용사, 명사, 절, 문장 등을 수식한다. 또한 체언을 수식하여 영어의 형용사와 유사한 기능을 하는 한국어의 관형사 역시 부사의 수식 대상이 된다. 동사 구문이 많이 사용되는 한국어에서는 동사를 수식할 수 있는 부사어가 발달되어 있으나 명사 구문이 많이 사용되는 영어에서는 명사를 수식할 수 있는 형용사나 관계절 구문이 발달되어 있다(이영옥, 2004:121). 한국어 텍스트의 분석에서는 부사 어휘, ‘-게’와 결합한 부사절, 그리고 ‘에, 에서, 에게, 로’ 등의 부사격 조사와 결합한 문장 성분을 이러한 부사구의 범주로 분석할 수 있다.

30) 영어의 전치사(preposition)는 부사어(complement)로서의 명사구를 동반하는 전치사구에서 실현되어, 선행하는 명사와 후행하는 명사의 상대적인 관계를 나타내는 기능을 수행한다. 전치사구(prepositional group)는 이러한 전치사를 핵으로 하며, 수식어가 잘 포함되지 않는다. 영어의 전치사구는 생략구조(elliptical structure)를 제외하고, 언제나 명사구와 함께 전치사구(prepositional phrase)를 형성한다. 후치사어인 한국어에서는 명사를 핵으로 하여 ‘에, 에서, 에게, 로’ 등의 부사격조사와 결합한 구가 이와 유사한 의미 기능을 나타내나 이는 명사와 명사의 관계를 나타내기보다 문장 성분의 수식 기능을 수행하는 것으로 보아, 부사구의 범주에 포함하여 다룬다.

| 분류 | 기능 | 범주(class) | 예 |
|--------------|-----|----------------------------|---|
| 무 표 적 주제부 | 주어 | 대명사가 핵어인 명사구 | I # had a little nut-tree |
| | | | she # went to the baker's |
| | | | there # were theree jovial Welshmen |
| | | 일반 명사나 고유명사가 핵어인 명사구 | a wise old owl # lived in an oak |
| | | | Mary # had a little lamb |
| | | | London Bridge # is fallen down |
| 유 표 적 주제부 | 부가어 | 명사화된 명사구가 핵인 명사구 | what I want # is a proper cup of coffee |
| | | 부사구 | merrily # we roll along |
| | 보충어 | 전치사구 | on Saturday night # I lost my wife |
| | | 일반 명사나 고유명사가 핵어인 명사구 | a bag-pudding # the King did make |
| | | | Eliot # you're particularly fond of |
| | | 대명사가 핵어인 명사구 | all this # we owe both to ourselves and to the people of the world [[who are so well represented here today]] |
| | | | this # they should refuse |
| | | 명사화된 명사구가 핵인 명사구 | what they could not eat that night # the Queen next morning fried |

[표 2-20] 서술절에서 나타나는 주제부의 예(Halliday& Matthiessen, 2013:100)

주제부와 서술부의 경계는 #으로 표시함

한국어에 대한 체계 기능 언어학의 적용을 연구한 Ko(2018)는 SOV의 어순을 취하는 한국어가 SVO 구조의 영어와 구문론적으로 차이가 있으나 주제부의 분석에 있어서는 영어와 같은 분석틀의 적용이 가능하다고 보았다. 단, 한국어의 경우 서술어가 절의 마지막 위치에 고정되어 있기 때문에 주제부의 선택에 있어서는 영어에 비해 제한적일 수 있다고 지적하였다. 그러나 [표 2-20]에서 확인할 수 있듯, 서술절의 주제부에서는 두 언어 간에 주목할 만한 차이점이 나타나지 않는다.

모든 종류의 절 구조 요소는 두 개 이상의 그룹 또는 어구의 복합체로 나타낼 수 있다. 주제부 역시 둘 혹은 그 이상의 군이나 구로 구성된 하나의 구조적 요소가 될 수 있으며, 이러한 구조적 요소들이 주제부로 실현될

때에도 그 구성 단위는 하나인 것으로 본다. 예를 들어 하이픈(-)이나 쉼표, ‘and’로 연결된 두 명사구가 복합 명사구를 형성할 경우 혹은 from A to B 와 같은 전치사구가 복합 전치사구를 형성하는 경우는 모두 단일(simple) 주제부로 간주한다(Halliday & Matthiessen, 2013). 이에 따르면 다음과 같은 문장의 세 번째 절의 주제부는 ‘타는 듯한 통증과 충혈, 눈곱, 눈시림, 눈물, 눈꺼풀이 붓는 등의 증상이’까지로 파악할 수 있다³¹⁾.

(58) 통증과 충혈, 눈곱, 눈시림, 눈물, 눈꺼풀이 붓는 등의 증상이 나타날 수 있다.

이와 동일한 맥락에서 ‘what the duke gave to my aunt was that teapot’과 같은 주제적 등식(thematic equative)³²⁾ 절에서 나타나는 ‘what the duke gave to my aunt’ 역시 하나의 단순 주제부(simple theme)로 본다. 여기에서 what the duke gave to my aunt라는 형식은 절 안에 포함된 요소들의 집합이 절 안에서 명사구로서의 기능을 수행하도록 하는 명사화(nominalization)의 구조를 가지고 있다. 한국어에서 이러한 명사화는 ‘-음’, ‘-기’, ‘-는 것’ 등을 통해 이루어진다. 다음의 예에서 보이는 세 번째 절의 경우와 같이, 이렇게 구성된 명사구에 주제부 표지로 기능하는 보조사 ‘는’ 혹은 주격 조사 ‘가’가 결합될 경우 이를 하나의 주제부로 파악할 수 있다.

(59) 일상에서 원인이 되는 물질을 제거하는 것이 최선의 예방법이다.

주제부는 주어와는 구분되는데, 절의 주어가 아닌 주제부는 유표적 주제부로, 주어로 기능하는 주제부는 무표적 주제부로 본다. 유표적·무표적 주제부는 텍스트 전체의 구조와 주제 연속성의 두 흐름을 보여 주며 이 중 무표적 주제부는 기존 텍스트 정보의 전개, 유표적 주제부는 새로운 내용 제시의 흐름을 드러낸다(Caffarel, 2000:271). 이 가운데 영어에서 유표적 주제부의 가장 일반적인 형태는 절의 부가어(adjunct)로 기능하는 부사구이며,

31) 이하 예문 (58)–(61) 모두 ‘헤럴드경제(2019.06.10.)’

32) 주제적 등식 절은 주제부=서술부(Theme = Rheme)인 방정식의 형태로 된 구조를 가지는데, 이러한 주제부 등식에서 절의 모든 요소는 두 개의 구성 요소로 구성되며 이 두 요소는 동사 be의 형태로 표현되는 부등호(=)와 같은 종류의 일치 관계에 의해 연결된다(Bloor & Bloor, 2004).

주제부적인 성격이 가장 적은 것은 주어로 기능하지 않는 보충어(complement)이다(Halliday, 1994).

주제부는 과정 유형을 구성하는 경험적 요소 중 단 하나만을 포함한다. 따라서 절의 주제부는 이와 같은 과정, 참여자, 배경 중 하나의 요소까지로 파악할 수 있다. 할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen, 2013:105)은 이런 구성 요소를 그 텍스트적 기능에 따라 화제적 주제부(topical theme)로 명명했다. 그러나 절의 분석을 통해서는 다음과 같이 두 가지 이상의 요소로 구성된 주제부를 볼 수 있다. 할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen, 2013)은 이를 복합 주제부(multiple theme)로 명명하였다. 그리고 접속사와 같이 복합 주제부 안에서 화제적 주제부에 선행하는 요소를 총 여섯 가지로 구분하여 다루었다.

(60) 그러나 이미 증상이 발생했다면 눈을 비비는 것을 삼가고, 눈이 몹시 가렵다면 냉장고의 얼음을 얇은 수건에 싸서 눈에 냉찜질을 하거나 찬물로 눈 주위를 씻어주는 것으로 증상을 호전시킬 수 있다.

이러한 화제적 주제부의 선행 요소는 대인적 기능을 수행하는 대인적 주제부와 텍스트적 기능을 수행하는 텍스트적 주제부로 분류된다. 이 가운데 영어의 관계대명사, 접속사, 전치사 등의 계속사(continuative)는 담화에서 응답을 시작하거나, 하나의 이야기를 끝맺고 다른 이야기로 넘어가는 등 담화에서의 흐름을 나타내는 단어들로, 텍스트적 기능을 수행한다(Halliday & Hasan, 1976). 구어에서의 ‘응, 아니, 음..., 아, 지금’ 등과 같은 역할을 하는 단어들이 이에 속한다. 또한 상호작용적 기능을 수행하는 비한정 동사 연산자(operator)는 네/아니오 의문문에서의 무표적 주제부로 시제나 양태를 나타내는 조동사로 의문문에서 실현된다.

복합 주제부에서 텍스트적 기능을 수행하는 접속사(conjunction)는 하나의 절을 다른 절에 병렬적(paratactic) 혹은 종속적(hypotactic)으로 연결하는 단어나 구로서, 절의 의미를 확장(expansion)하거나 투사(projection)³³⁾

33) 할리데이(1985)는 절 간의 관계를 상호의존성과 논리-의미의 두 가지 기준에 따라 구분하였다. 절 간의 상호의존적 관계는 병렬적(paratactic) 관계와 종속적(hypotactic) 관계로 나뉘는데, 이들은 각각 전통 문법에서의 병렬(apposition) 관계, 종속(subordination) 관계에 대응한다. 또한 절 간의 논리-의미적 관계는 확장(expansion)과 투사(projection)로 하위 범주화되며, 이 가운데 확장은 절 간의 부

한다. 영어의 접속사에는 ‘and, but, or, so’ 등의 등위(linking) 접속사와 ‘because, since, when, if, unless’ 등의 종속(binding) 접속사가 있다 (Bloor & Bloor, 2004). 한국어에서는 ‘그리고, 그러나, 따라서’ 등의 접속 부사가 이와 같은 역할을 수행한다. 또한 ‘이로 인해’, ‘이와 같이’ 등의 관용적 연결 표현 역시 접속사구로 다룰 수 있다. 접속사구는 보통 접속사를 핵으로 갖는데, 예를 들어 ‘Just until you go’에서는 ‘until’이 ‘just’에 의해 수식되는 핵이다. 이에 더해 한국어 학교 문법의 품사 분류에서 제외된 연결 어미나 접속 어미 역시 그 의미 기능면에서 영어의 접속사와 유사한 기능을 수행하는 것으로 볼 수 있다.

| | |
|-----------|---------------------------|
| 텍스트적 주제부 | 계속사 |
| | 접속사[구조적 주제부] |
| | 접속적(혹은 담화적) 부가어 |
| 상호작용적 주제부 | 서법적/comment 부가어[서법적 테마] |
| | 호격 |
| | [네/아니오 의문문에서의] 비한정 동사 연산자 |

[표 2-21] 텍스트적·상호작용적 주제부의 유형
(Halliday & Matthiessen, 2013:107)

할리데이와 마티에센(Halliday & Matthiessen, 2013)은 계속사와 접속사가 본질적으로 주제적인 성격을 가지며, 따라서 절의 가장 앞에 위치하는 것이 자연스럽다고 보았다. 화자나 필자가 메시지를 전달하는 것은 ‘그 메시지가 주변의 담화와 맺는 위치’ 혹은 ‘그 메시지의 가치’를 이야기하기 위한 것이기 때문이다. 이와 같이 본질적으로 주제적인 이 두 가지 요소는 복합적 주제부에서 절의 위치를 구성하며, 다른 절들과의 논리-의미적 관계를 형성한다.

텍스트적 기능을 수행하는 접속적 부가어(conjunctive adjunct)는 텍스트 안에서의 의미를 전개시키는 부사구나 전치사구로서 ‘적어도, 혹은, 또한, 대신에, 반대로’ 등을 예로 들 수 있다. 이러한 접속적 부가어에는 병렬적·종속적 의미를 나타내는 표현 역시 포함되므로, 접속사와 그 의미 영역이

가 혹은 나열을 통한 확대, 그리고 인과 관계 및 순차 관계를 나타내는 연결을, 투사는 사고나 발화를 인용하거나 보고하는 가운데 나타나는 절 간의 관계를 가리킨다.

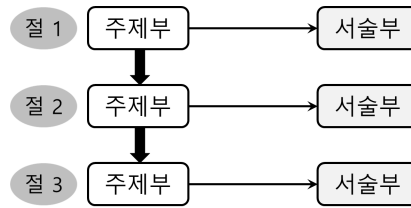
중복된다. 상호작용적 기능을 수행하는 서법적 부가어(modal adjunct)는 ‘아마, 일반적으로, 언제나, 대부분, 물론, 역시, 무엇보다, 놀랍게도, 우연히’ 등 메시지 내용에 대한 화자나 필자의 판단·태도를 나타낸다. 접속적 부가어나 서법적 부가어 역시 주제적 성격을 가지지만 이는 본질적이 아니라 특질적인(characteristically) 성격으로, 언제나 절의 가장 앞에 위치하지는 않는다(Halliday & Matthiessen, 2013:110).

(61) 소프트 콘택트렌즈 역시 알레르기 결막염을 유발하거나 악화시키는 요인이다.

본 연구에서는 주제부의 분석에서 화제적 주제부와 함께 복합적 주제부를 구성하는 접속사와 접속적 부가어, 서법적 부가어를 함께 분석한다. 이 가운데 접속사와 접속적 부가어는 텍스트적 주제부의 영역으로, 서법적 부가어는 상호작용적 주제부로 묶어 두 가지 유형으로 살핀다.

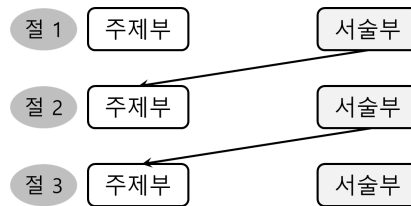
앞에서도 언급한 바와 같이, 주제부의 유표성(theme markedness)은 주제 구조와 서법 사이의 관계와 연관되어 있다. 절의 서법 구조상 가장 선행되어야 할 요소가 주제부의 자리에 올 경우 이는 무표적이다. 유표적인 구조가 선택될 경우, 화자 혹은 필자는 텍스트 안의 모든 요소가 동등하지 않음을 나타내면서, 어떠한 요소가 주제부가 되어야 하는 필요성이 있음을 드러내는 것이다. 따라서 유표적 주제부와 무표적 주제부의 선택은 텍스트 의미 및 서법에 대한 주제 구조에 대해 고려하게 하며, 주제부 전개 구조(thematic progression)는 텍스트의 응결성을 살펴보기 위한 기준이 될 수 있다(Eggins, 2004).

주제 구조와 관련된 연구에서 가장 널리 적용되는 세 가지의 전형적인 주제부 전개 구조는 ‘주제부 반복 구조, 지그재그 구조, 다중 서술부 구조’의 세 가지이다. 먼저 주제부 반복 구조(Eggins, 2004:324)는 말 그대로 연속된 절에서 각 절의 주제부가 되풀이되는 경우를 말한다. 이러한 주제부의 반복은 텍스트의 응결성을 형성하는 가장 기본적인 방법이다. 주제부 반복 구조를 통해서도 동일한 참여자가 지속적으로 주제부를 구성함으로써 텍스트에 분명한 초점을 만들어 낼 수 있다.



[그림 2-7] 주제부 반복 구조

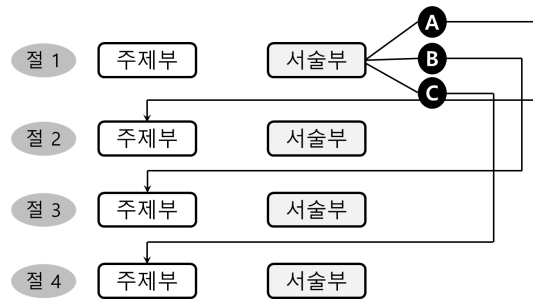
그러나 이와 같은 주제부 반복 구조는 문어에서는 텍스트의 일부분에서 짧게 나타나며, 보다 복잡한 주제 전개 유형으로 전환되는 경향이 있다. 주제부의 반복은 텍스트의 독자가 주의를 유지하기 어렵게 만들기 때문이다. 이때 주제부의 전환은 기존의 내용과의 응결성을 유지하며 일어나거나, 텍스트 밖에서 새로운 주제부가 도입되는 두 가지 방식으로 일어난다. 이 가운데 전자의 유형이 바로 지그재그식 전개 구조이다. 지그재그 구조에서는 선행절의 서술부가 후행절의 주제부로 전환되는 방식으로 나타난다.



[그림 2-8] 지그재그식 전개 구조

주제부 전환이 일어나는 다른 하나의 유형으로는 복합 주제부 구조가 있다. 해당 유형에서 한 절의 주제부에 포함된 각각의 정보는 후행하는 절들에서 주제부로 구성된다. 이러한 유형의 주제부 전개 구조는 상대적으로 길이가 긴 설명(expository) 텍스트에서 자주 나타난다. 이러한 패턴은 텍스트 구성에 적용되는 중요한 조직 원칙을 보여 준다. 복합 주제부 구조가 주제부 반복 구조 및 지그재그 구조와 함께 나타날 때는 전체 텍스트 내에서 상대적으로 부각되는 효과를 얻을 수 있다. 따라서 절 안에서의 주제부와 마찬가지로, 전체 텍스트 안에서의 주제부 전개 구조 역시 필자가 강조하고자 하는 정보가 무엇인지를 알려주는 장치라고 할 수 있다. 주제부 전개의 유형은 범언어적으로 발견되지만 그 세부적인 실현 수단 및 실현 양상은 언어별로 다양하다. 주제부의 유형이 어떠하며 이러한 유형을 구성하기 위해

어떤 수단을 이용하는가는 개인의 문체와 필자의 의도, 의사소통상의 전략 등이 가장 중요한 영향을 미친다(허금희, 1994:73).



[그림 2-9] 복합 주제부 구조

이상의 세 가지 서술부 전개 유형 중 주제부 반복 구조는 구어에서 자주 사용되며, 문어에서는 상대적으로 지그재그 구조나 복합 주제부 구조를 취하는 전개 구조가 일반적이다(Eggins, 2004:326). 또한 주제부 반복 외의 두 유형은 선행절의 서술부 전체 혹은 일부를 적절한 대명사나 명사구로 변형시켜 나타내야 한다. 따라서 두 가지 유형은 과정 중심의 의미를 명사구의 형태로 압축(packing)하는 명사화(nominalization)와 연관된다. 제2 언어 학습자를 대상으로 한 읽기와 쓰기 연구에서는 이와 같은 주제부 전개 유형에 대한 교수학습의 필요성이 강조된다(Achugar & Schleppegrell, 2005).

Ⅲ. 중학교급 한국어(KSL) 학습자의 교과 언어 이해 양상

1. 조사 방법 및 대상

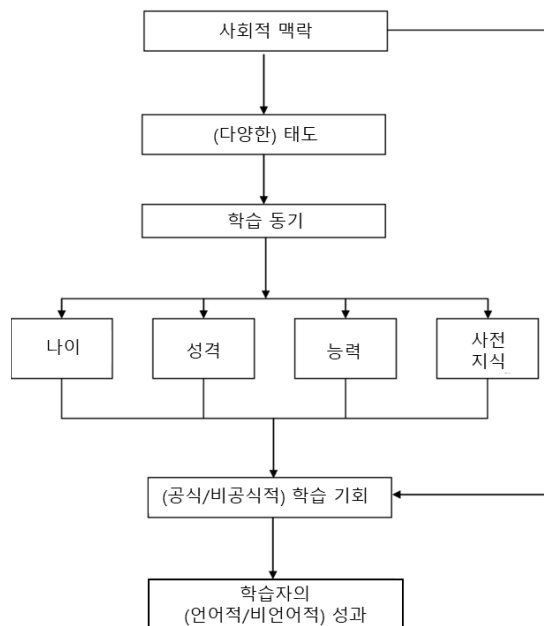
1.1. 조사 방법

본 연구에서는 학업 문식성의 구성 요인이 교과 텍스트 내용 이해에 미치는 영향을 탐색하기 위해 2018년 5월 28일과 7월 11일 총 2차에 걸쳐 설문 조사를 실시하였다.

| 영역 | | 학업 문식성 관련 변인 | 문항 |
|--------|----|------------------|--------------------|
| 학업 효능감 | | 교과 학습 능력에 대한 효능감 | 0-3, 0-5 |
| | | 읽기 능력에 대한 효능감 | 0-4, 0-6 |
| 학습자 변인 | | 성별 | 0-1 |
| | | 학령 | 0-2 |
| | | 연령 | 0-7 |
| | | 한국 거주 기간 | 0-8 |
| | | 한국 학교 재학 기간 | 0-9 |
| | | 부모의 제1 언어 | 0-10, 0-11 |
| | | 본인의 제1 언어 | 0-12 |
| | | 기타 언어 구사 능력 | 0-13 |
| | | 한국어 학습 경로 | 0-14 |
| 텍스트 이해 | 국어 | 텍스트 내용 이해 능력 | 1, 3, 5, 7, 9, 11 |
| | | 주제 관련 선행 지식 | 2, 4, 6, 8, 10, 12 |
| | | 내용 이해를 위한 언어 지식 | 각 문항 번호-1 |
| | | 이해를 저해하는 언어 요소 | 각 문항 번호-1 |
| | 역사 | 텍스트 내용 이해 능력 | 23, 24, 25, 26 |
| | | 텍스트 서술 태도 이해 능력 | 14, 15, 18, 19 |
| | | 주제 관련 선행 지식 | 13, 17, 21, 24 |
| | | 내용 이해를 위한 언어 지식 | 16, 20, 각 문항 번호-1 |
| | | 이해를 저해하는 언어 요소 | 각 문항 번호-1 |
| 문항 총계 | | | 60 |

[표 3-1] 설문 문항 구성 정보(한국어 학습자)

설문지는 [표 3-1]과 같이 크게 세 개 영역으로 구분되었다. 이 가운데 첫 번째 영역은 학업과 관련한 학습자 효능감에 대한 문항으로 구성되었다. 이와 관련한 문항에서는 리커트 5점 척도를 통해 국어와 역사 교과 학습에 대한 효능감 및 국어와 역사 교과 텍스트 이해에 대한 효능감을 확인하였다. 다음으로는 학습자 변인을 조사하기 위한 문항을 제시하였다. 제2 언어 학습 요소를 74가지로 파악하고, 이를 제시한 스폴스키(Spolsky, 1989)는 학습에 영향을 미치는 주요 아홉 가지 요소를 [그림 3-1]과 같이 제시하고, 이 가운데 사회적 맥락을 가장 중요한 항목으로 꼽은 바 있다. 그에 따르면 사회적 맥락은 학습자의 동기로 나타나는 여러 학습 태도를 유도하는 요소임과 동시에, 형식적이고 비형식적인 학습 기회를 제공함으로써 학습자와 상황 사이의 상호작용을 유도하여 학습의 성과를 가져오는 요소이다.



[그림 3-1] 제2 언어 학습 모델(Spolsky, 1989)

이 외에도 학습자의 나이, 성격, 능력, 사전지식 등의 특성은 동기와 결합하여 학습 성과에 영향을 미치는 주요 요소이다. 한국어(KSL) 교육과정에서는 이러한 학습 요소 측면에서 매우 다양한 특성을 가지는 학습자들이 함께 언어 학습을 수행한다. 한국어(KSL) 학습자 집단의 구성원들은 비교적 유사한 연령대로 구성되었다는 점 외에 모어 배경과 모국에서의 학습 경험,

학습 내용에 대한 사전지식 등이 모두 상이하므로, 이러한 학습자 변인이 텍스트 이해에 미치는 영향이 있는지를 검증할 필요가 있다. 이에 따라 본 연구에서는 학습자 변인과 관련한 문항을 통해, 이상의 요인 가운데 텍스트 이해에 뚜렷한 영향을 미치는 변인이 있는지 검토하고자 했다. 학습자 변인과 관련하여서는 언어 능력과 교과 텍스트 이해 능력에 영향을 미칠 수 있는 성별과 학령, 연령, 한국 학교 재학 기간 및 부모와 본인의 제1 언어, 기타 언어의 구사 능력, 한국어 학습 경로를 확인하기 위한 문항을 제시하였다. 본 연구에서는 중학교급 학습자들의 학업 수행에 있어 교과별 메타 기능적 의미가 어떻게 표현되며, 학습자들은 그들의 언어 지식을 바탕으로 이를 어떻게 이해하고 있는지 살핀다. 따라서 교과 텍스트 이해 양상과 관련된 문항은 국어 교과와 역사 교과 영역의 텍스트를 중심으로, 사실적 정보 및 필자의 서술 태도 이해 능력을 파악하기 위한 목적으로 구성하였다.

이 가운데 국어 교과의 경우 문항 타당도가 검증된 2016년도 중학교 1-3학년 국어 교과 기초 학력 진단 검사에서 각각 두 문항을 선정하였으며, 어휘 및 문장 구성의 난이도를 고려하여 문학 텍스트는 제외하고 역사 교과 텍스트와 유사한 설명 텍스트 유형으로 선별하였다. 역사 교과의 경우 전체 교육과정에서 상대적으로 중요도가 높은 삼국 시대와 조선 시대 관련 서술을 교과서(교학사, 2018)에서 발췌하여 제시하고, 해당 텍스트에서 기술된 사건의 경과와 원인에 대한 사실적 정보 이해를 묻는 문항과 필자의 서술 태도와 관련된 이해를 묻는 문항으로 구성하였다. 이들 문항은 첫째, 한국어 학습자들이 교과 특수적 표현과 어휘가 포함된 텍스트를 이해하는 양상을 파악하고, 둘째, 이해한 내용을 바탕으로 약술식의 짧은 글쓰기 과제를 수행하는 과정에서 언어 지식을 활용하는 양상을 파악하기 위해 제시되었다.

이때 각 텍스트 내용 이해 문항 응답 시에는 텍스트의 내용 이해에 어려움을 주는 요소와 도움을 주는 요소를 각각 빨간색(문항 번호-1)과 파란색 밑줄(문항 번호-2)로 표시하도록 했다. 이는 학습자들이 각 텍스트의 의미를 이해하는 과정에서 어려움을 주는 언어 지식이 무엇인지, 그리고 학습자들은 이러한 언어 지식을 어떻게 활용하며 텍스트의 의미를 이해해 나가는지 알 수 있는 바탕이 된다.

각 텍스트 이해 문항과 함께 제시된 텍스트의 메타 기능 구성 양상은 학습자들의 텍스트 이해에 영향을 미치는 변인이 된다. 따라서 학습자 응답 분석은 이들 텍스트의 메타 기능 구현 양상 분석의 결과와 함께 논의된다.

3장에서 살펴본 바와 같이, 절의 세 가지 메타 기능 중 인간이 자신의 내적·외적 경험에 대한 해석을 언어적으로 재구성하는 ‘관념적 메타 기능’은 명사구와 동사구를 중심으로, 화청자 간의 관계를 형성하는 ‘대인적 메타 기능’은 어휘, 서법, 인용 표현 등을 통해 실현된다. 또한 담화 내에서 응집적으로 의미를 조직하는 ‘텍스트적 메타 기능’은 어휘나 명사화(nominalization) 등의 응결 장치를 통해 실현된다(Schleppegrell, 2004). 본 연구에서는 각 텍스트를 구성하는 언어 요소에 대한 양적·질적 분석을 병행하였으며, 양적 분석의 도구로는 국립국어원에서 배포하는 ‘지능형 형태소 분석기 2.0’을 활용하였다. 해당 도구에서 적용되는 품사별 분석 단위는 [표 3-2]와 같다.

| 대분류 | 소분류 | 세분류 |
|-----|---------|--|
| 체언 | 명사 NN | 일반 명사 NNG 고유명사 NNP 의존명사 NNB |
| | 대명사 NP | |
| | 수사 NR | |
| 용언 | 동사 VV | |
| | 형용사 VA | |
| | 보조용언 VX | |
| | 지정사 VC | 긍정지정사 VCP 부정지정사 VCN |
| 수식언 | 관형사 MM | |
| | 부사 MA | 일반부사 MAG 접속 부사 MAJ |
| 독립언 | 감탄사 IC | |
| 관계언 | 격조사 JK | 주격 조사 JKS 보격조사 JKC 관형격조사 JKG 목적격 조사 JKO 부사격조사 JKB 호격조사 JKV 인용격조사 JKQ |
| | 보조사 JX | |
| | 접속조사 JC | |

| | | |
|----------|--------------------------|---|
| 의존 형태 | 어미 E | 선어말어미 EP 종결어미 EF 연결 어미 EC 명사형전성 어미 ETN 관형형전성 어미 ETM |
| | 접두사 XP | 체언접두사 XPN |
| | 접미사 XS | 명사파생접미사 XSN 동사파생접미사 XSV 형용사파생접미사 XSA (부사파생접미사 XSB) |
| | 어기 XR | |
| 기호 | 마침표, 물음표, 느낌표 | SF |
| | 쉼표, 가운뎃점, 콜론, 빗금 | SP |
| | 따옴표, 괄호, 줄표 | SS |
| | 줄임표 | SE |
| | 붙임표(물결, 숨김, 빠짐) | SO |
| | 외국어 | SL |
| | 한자 | SH |
| | 기타 기호(논리 수학 기호, 화폐 기호 등) | SW |
| | 명사 추정 범주 | NF |
| | 용언 추정 범주 | NV |
| | 숫자 | SN |
| | 분석 불능 범주 | NA |

[표 3-2] 품사 집합과 기호(지능형 형태소 분석기 2.0)

1.2. 조사 대상

조사 대상은 한국어(KSL) 교육과정을 운영하는 안산 지역 S 중학교에 재학 중인 학생 총 133명으로, 실험군인 한국어 학습자 65명, 대조군인 국어 학습자 68명으로 구성되었다. 이와 같은 실험 집단의 구분은 한국어를 이중 언어로서 습득하였는지 여부에 따른 것이다. 국어 학습자 집단은 한국에서 출생하였고 부모의 모어가 모두 한국어인 일반 교육과정의 학생들로

구성하였다. 또한 한국어 학습자 집단은 한국어(KSL) 교육과정의 이수자로, 한국어를 제2 언어로서 학습하는 학생들로 구성되었다.

| 집단 | 한국어 학습자 | | | 국어 학습자 | | |
|-----------|---------|-----|-----|--------|-----|-----|
| 집단별 인원(명) | 65 | | | 68 | | |
| 성별 | 남 | 여 | | 남 | 여 | |
| 인원(명) | 27 | 38 | | 28 | 40 | |
| 학년 | 1학년 | 2학년 | 3학년 | 1학년 | 2학년 | 3학년 |
| 인원(명) | 11 | 22 | 32 | 10 | 21 | 37 |
| 총계(명) | 133 | | | | | |

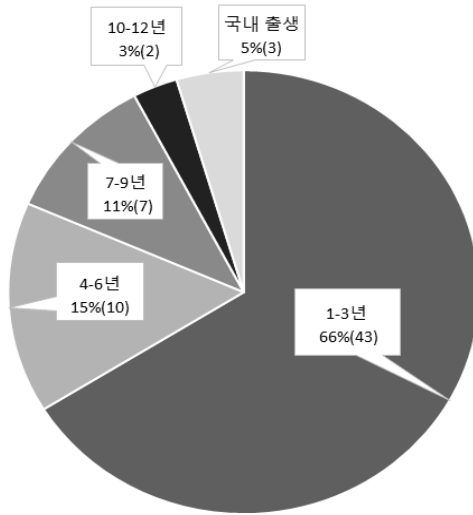
[표 3-3] 피험자 성별 및 학령 정보

실험에 참여한 한국어 학습자와 국어 학습자 집단 모두 여학생의 비중이 높았다. 또한 1학년보다는 2학년이, 2학년보다는 3학년의 비율이 높았다. 설문 참가자 모집 시 성별과 학년별 인원의 구성을 동일하게 유지하려 하였으나 이 경우 모집 가능한 학습자의 수가 크게 제한되어 부득이하게 최대한의 실험 참여자를 확보하는 방향으로 구성하였다. 이상과 관련된 구체적인 실험 참가자 정보는 [표3-3]과 같다.

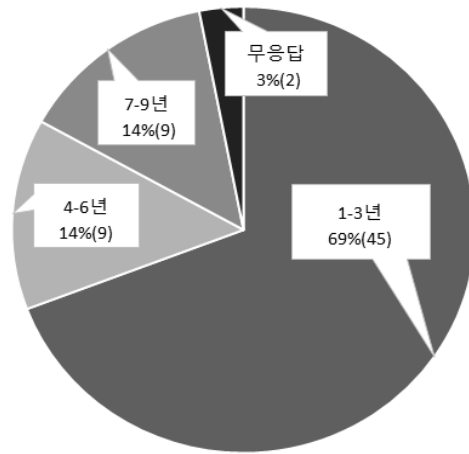
| 연령 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 총계(명) |
|-------|----|----|----|----|----|----|-------|
| 빈도(명) | 1 | 7 | 15 | 22 | 16 | 2 | 63 |

[표 3-4] 한국어(KSL) 학습자 집단 연령 구성

외국에서 성장하였으나 이주 노동자인 부모나 결혼 이민자인 부모가 한국에 정착하게 되면서 거주지를 옮겨 한국 학교에 편입한 중도입국 학습자의 경우 한국어 숙달도와 실제 연령 등의 다양한 요소를 고려하여 학년이 배정된다. 따라서 실제 연령과 학령이 완전히 일치하지 않는 경우가 있으며, 그 결과 [표 3-4]에 제시된 바와 같이 13세에서 18세에 걸친 다양한 연령 분포를 보였다(무응답 2명).



[그림 3-2] 한국어(KSL) 학습자의
한국 거주 기간

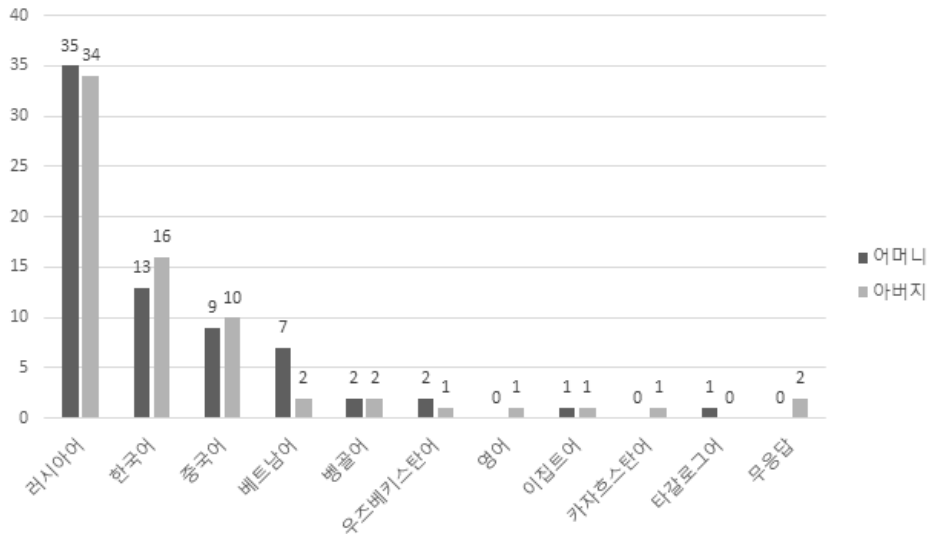


[그림 3-3] 한국어(KSL) 학습자들의
한국 학교 재학 기간

한국어 학습자 집단의 한국 거주 기간 및 한국 재학 기간의 분포를 각각 3년의 급간별 너비로 나누어 살펴본 결과는 [그림 3-2], [그림 3-3]과 같다. 이를 통해 확인할 수 있듯이, 거주 기간이 3년 이하인 한국어(KSL) 학습자가 전체(65명)의 약 66%(43명)로 한국 거주 기간이 비교적 짧은 중도 귀국 학습자가 대부분을 차지했고, 4-6년은 15%(10명), 7-9년은 11%(7명), 10-12년은 3%(2명) 순으로, 초등학교 시기나 학령기 이전에 입국한 학습자는 총 30%가량으로 나타났다. 또한 국내에서 출생하여 성장하였다고 응답한 학습자는 5%(3명)를 차지했다.

한국 학교 재학 기간에 대해서는 2명(3%)의 무응답자가 있었다. 한국 입국 후 학교 입학까지 소요되는 시간이 있어 한국 거주 기간과 완전히 일치하는 결과를 보이지는 않았으나 전체적인 응답 경향은 한국 거주 기간과 응답자 중 재학 기간이 3년 이하인 한국어(KSL) 학습자가 전체의 69%(45명)에 해당하여, 거주 기간과 유사한 경향을 보였다.

다음으로 한국어(KSL) 학습자 집단의 가정 내 사용 언어를 알아보기 위한 문항 중 어머니와 아버지의 제1 언어를 묻는 문항에 대한 응답 결과는 [그림 3-4]와 같았다(중복 응답 문항).



[그림 3-4] 한국어(KSL) 학습자 부모의 제1 언어(중복 응답 문항)

설문에 응답한 학습자들의 거주지는 러시아어권 이주 노동자 가정의 분포가 높은 지역이다. 따라서 러시아어가 제1 언어인 부모의 비중 역시 매우 높았다. 또한 부모 중 한 명이 한국인이거나 조선족으로, 제1 언어가 한국어라고 응답한 경우가 그 뒤를 이었다. 이 중 부모님 중 한 분이 한국어를 사용 가능한 경우는 한국어 학습자 집단의 응답자 총 63명(무응답 2명) 가운데 약 33%(20명), 부모가 모두 한국어를 구사하는 경우는 약 8%(5명)였다.

| 언어 | 러시아어 | 베트남어 | 방글라 | 영어 | 이집트어 | 중국어 | 한국어 | 총계 |
|----|------|------|-----|----|------|-----|-----|----|
| 빈도 | 33 | 3 | 2 | 4 | 1 | 11 | 19 | 73 |

[표 3-5] 한국어(KSL) 학습자의 제1 언어(중복 응답 문항)

한국어 학습자들이 스스로 가장 잘 구사할 수 있는 언어 중 하나로 러시아어를 꼽은 경우 역시 전체 65명 중 33명으로 가장 큰 비중(50.77%)을 차지했다. 본인의 제1 언어로 한국어를 꼽은 학습자는 전체의 29%(19명)로 나타났는데, 이 가운데 5명은 부모가 모두 중국 동포인 가정에서 출생한 학습자였다. 이들은 스스로 중국어와 한국어를 동일한 수준으로 구사할 수 있거나(3명) 한국어를 가장 잘 구사할 수 있다고 응답했다(2명). 이외에는 한

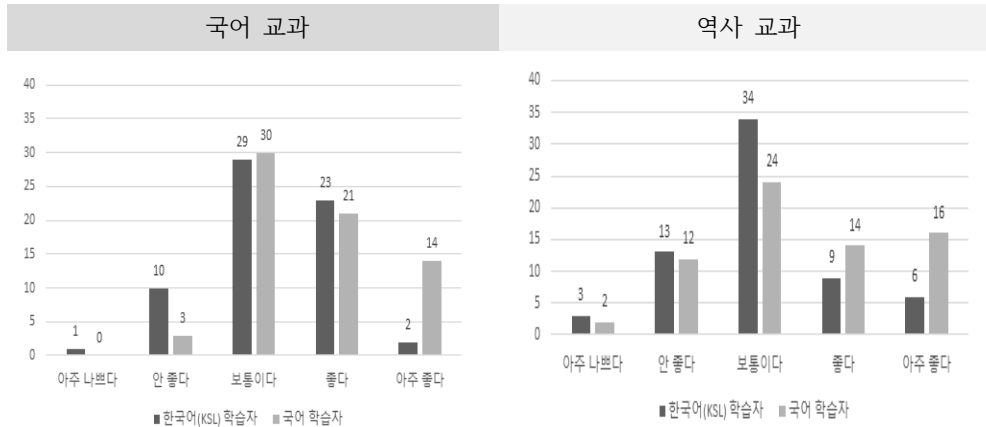
국에서 출생한 다문화 가정 자녀(4명), 한국에서 출생 후 해외에 장기 체류하였다가 재입국한 경우(1명), 학령기 전이나 초등학교 시기에 입국한 경우(4명) 등이었다. 또한 부모 중 한 명이 한국인이거나 한국어를 구사하는 학습자(5명)의 경우 한국 체류 기간이 길지 않음에도 불구하고 본인의 제1 언어가 한국어라고 응답했다. 이는 학습자들이 스스로의 한국어 숙달도를 평가하는 데 있어 한국 거주 기간 보다는 한국어에 노출되기 시작한 시기가 더 강한 영향을 미침을 보여 준다.

2. 교과별 학업 수행 및 텍스트 이해 효능감

본 설문에 응답한 한국어(KSL)와 국어 학습자들은 국어 교과와 역사 교과 텍스트 학업 수행 능력에 대하여 [그림 3-5]와 같이 응답하였다. 한국어 학습자 총 65명의 응답 가운데 본인의 국어 교과 학습 능력이 ‘보통이다’라는 의견은 전체의 45%(29명)로 절반을 차지했으며, ‘좋다’가 35%(23명), ‘아주 좋다’가 3%(2명) 순으로 전체 응답자의 38% 이상이 긍정적인 평가를 내렸다. ‘안 좋다’는 15%(10명), ‘아주 나쁘다’는 2%(1명)로, 국어 교과 학습 능력에 대한 평가가 낮은 학생은 매우 적었다. 국어 학습자 총 68명 중에서도 본인의 국어 교과 학습 능력이 ‘보통이다’라는 의견이 44%(30명)로 가장 많았다. 또한 ‘좋다’가 31%(21명), ‘아주 좋다’가 21%(14명) 순으로 전체 응답자의 52% 이상이 긍정적인 평가를 내렸으며, ‘안 좋다’라는 응답은 4%(3명), ‘아주 나쁘다’라는 응답은 0%(0명)로 나타났다. 즉, 한국어 학습자와 국어 학습자 모두 자신의 국어 교과 학습 능력을 긍정적으로 평가하는 경향이 있으며, 이는 한국어 학습자에 비해 국어 학습자 집단에서 좀 더 강하게 나타난 것을 알 수 있다.

역사 교과 학습과 관련하여서는 한국어 학습자 총 65명 가운데 52%(34명)가 본인의 역사 교과 학습 능력이 ‘보통이다’라고 응답하였으며, ‘좋다’는 14%(9명), ‘아주 좋다’는 9%(6명)로 전체의 23%가 긍정적으로 평가하였다. ‘안 좋다’는 20%(13명), ‘아주 나쁘다’는 5%(3명)로, 여전히 부정적인 평가 보다는 긍정적인 평가가 우세하였다. 이와 같은 경향은 국어 학습자 집단에서도 동일하게 나타났다. 국어 학습자 총 68명 가운데 35%(24명)가 본인의

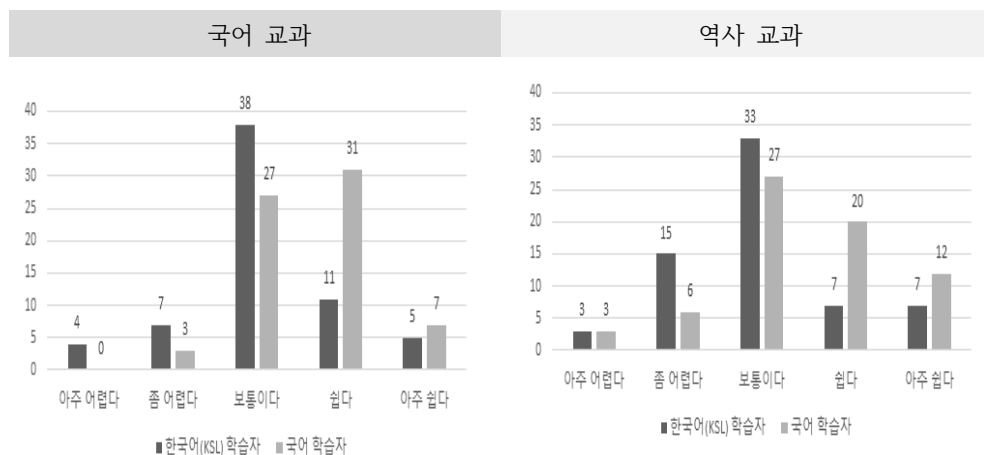
역사 교과 학습 능력이 ‘보통이다’라고 응답하였으며, ‘좋다’는 21%(14명), ‘아주 좋다’는 23%(16명)로 전체의 약 44%가 긍정적으로 평가하였다. ‘안 좋다’는 20%(13명), ‘아주 나쁘다’는 5%(3명)로, 국어 교과 학습 능력에 비해 긍정적 평가의 비중이 상대적으로 낮은 것을 알 수 있다.



[그림 3-5] 교과별 학습 효능감

교과별 텍스트 이해 효능감과 관련하여서도 이와 유사하게 국어 교과가 역사 교과에 비해 긍정적인 평가의 비중이 높은 것으로 나타났다. [그림 3-6]을 통해 나타나는 바와 같이 한국어 학습자 65명 중 국어 교과 텍스트 이해 난이도가 ‘보통이다’라고 응답한 학습자는 전체의 58%(38명)이었으며, ‘쉽다’ 혹은 ‘아주 쉽다’라는 응답은 각각 17%(11명)와 8%(5명)로, 전체의 25%가 스스로의 국어 교과 텍스트 이해 능력에 대해 긍정적으로 평가했다. ‘좀 어렵다’ 혹은 ‘아주 어렵다’는 각각 11%(7명)와 6%(4명)를 차지하였다. 국어 학습자의 경우 68명 중 국어 텍스트 이해가 ‘쉽다’고 응답한 경우가 전체의 46%(31명)를 차지하여 ‘보통이다’라고 응답한 학습자(40%, 27명)보다 많았다. 또한 ‘아주 쉽다’라고 응답한 학습자 또한 10%(7명)로, 전체의 절반 이상인 56%가 국어 텍스트 이해 능력에 대해 긍정적인 평가를 내리고 있었다. 국어 교과 텍스트 이해 능력을 긍정적으로 평가하는 한국어 학습자의 비중(25%)의 두 배 이상으로, 한국어 학습자와 국어 학습자들은 교과 수행 능력보다 텍스트 이해 능력에 대한 효능감에서 더 큰 차이를 보이는 것을 알 수 있다. 국어 학습자 중 국어 교과 텍스트 이해가 ‘좀 어렵다’고 응답한 경우는 4%(3명)였으며 ‘아주 어렵다’는 나타나지 않았다. 역사 교과

텍스트 이해에 대해 한국어 학습자는 전체의 절반인 51%(33명)가 텍스트 이해 난이도가 ‘보통이다’라고 응답하였다. ‘조금 어렵다’가 23%(15명)로 뒤를 이었으며, ‘아주 어렵다’는 4%(3명)를 차지했다. ‘쉽다’와 ‘아주 쉽다’는 각각 11%(7명)씩을 차지하여, 스스로의 역사 교과 텍스트 이해 능력을 긍정적으로 평가하는 학습자는 전체의 22%에 머물렀다. 국어 학습자 가운데 역사 교과 텍스트 이해 난이도가 ‘보통이다’라고 응답한 경우는 전체의 40%(27명)로 한국어 학습자 집단에 비해 낮았다. 그러나 ‘쉽다’가 29%(20명), ‘아주 쉽다’가 18%(12명)로 나타나, 전체의 절반가량인 47%가 스스로의 역사 교과 텍스트 이해 능력을 긍정적으로 평가하는 것으로 나타났다. ‘조금 어렵다’는 응답은 9%(6명), ‘아주 어렵다’는 응답은 4%(3명)로 나타났다.



[그림 3-6] 교과별 텍스트 이해 효능감

이상의 결과를 통해 알 수 있듯이, 한국어 학습자 집단은 교과 학습과 교과 텍스트 이해에 있어 모두 국어 학습자 집단에 비해 낮은 효능감을 보였다. 이는 한국어 학습자들의 한국어 숙달도가 상대적으로 낮기 때문에 나타난 결과로 볼 수 있다. 또한 두 집단 간의 차이가 교과 학습에 대한 효능감에 비해 교과 텍스트 이해에 있어서 더 크게 나타난 것은, 한국어 학습자들이 문어의 이해에서 겪는 어려움을 반영한 결과로 해석된다. 이는 한국어 학습자 가운데 텍스트 이해 효능감을 긍정적으로 평가한 응답이 교과 학습 효능감에 대한 긍정적 응답에 비해 두 교과 모두에서 낮게 나타난 반면, 국

어 학습자들은 두 교과에서 모두 텍스트 이해 효능감에 대한 긍정적인 응답이 교과 학습 효능감에 대한 긍정적 평가를 상회하는 비율로 나타난 지점을 통해서도 확인할 수 있다. 즉, 국어 학습자들은 교과 학습에 비해 교과 텍스트 이해를 수월하게 느끼는 반면, 한국어 학습자들은 텍스트의 이해를 교과 학습에 비해 어렵게 느끼고 있다는 것이다. 두 집단에서 모두 국어 교과의 학습과 텍스트 이해 효능감이 역사 교과의 그것에 비해 높게 나타난 것은 중학교급 학습자들이 국어 교과에 비해 역사 교과의 학습 및 텍스트 이해 난이도를 높게 평가하고 있음을 보여 준다. 학습자들이 비교적 다양한 주제와 장르로 구성되어 있는 국어 교과에 비해 주로 단순한 구조의 설명 텍스트로 이루어져 있는 역사 교과 텍스트의 이해를 더욱 어렵게 느끼는 것은, 각 교과 텍스트가 담고 있는 내용 지식 및 언어 사용이 미치는 영향에 의한 것으로 해석할 수 있다.

3. 교과별 텍스트 이해 문항 응답 및 교과 언어 이해 양상

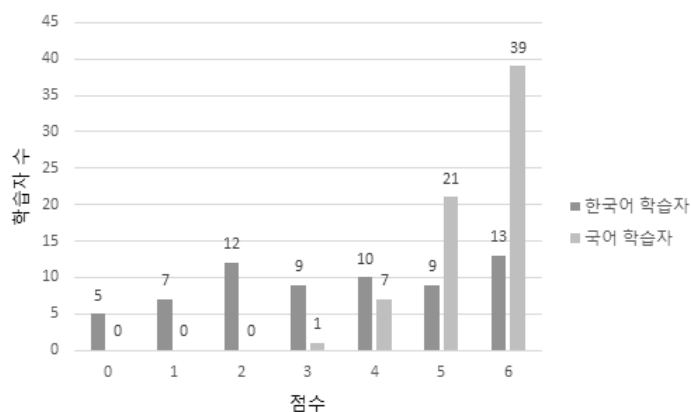
3.1. 교과별 텍스트 이해 문항 응답 양상

다음으로는 텍스트의 사실적 정보 및 서술 태도 이해 문항을 응답 결과를 바탕으로, 한국어 학습자 변인과 교과 텍스트 이해 양상 간의 상관관계를 보다 면밀히 분석한다. 제시 텍스트의 내용에 대한 학습자의 선행 지식이 텍스트 내용 이해와 관계가 있는지에 대해서 실험 집단별로 분석했다. 이를 위해 먼저 각 문항에 대한 선행 지식이 있는지, 내용을 바르게 이해하였는지를 2*2 contingency table로 나타낸 후 chi-square 독립성 검정 테스트를 진행했다. 그 결과로 각 문항에 대해 도출된 p-value는 [표 3-6]과 같다.

| 문항 | 1 | 3 | 5 | 7 | 9 | 11 |
|---------|-------|--------|-------|-------|---|-------|
| 한국어 학습자 | 0.821 | 0.0027 | 0.076 | 0.321 | 1 | 0.944 |
| 국어 학습자 | 1 | 1 | 0.396 | 1 | 1 | 1 |

[표 3-6] 내용 지식과 텍스트 이해 정답률 독립성 검정 테스트 결과(P-value)

이를 통해 한국어 학습자의 경우, 내용 지식 여부가 정오답 여부에 영향을 미치는 것으로 드러났다. 반면 국어 학습자의 경우 5개의 문제에서 p-value가 1로, 내용 지식 여부가 중학교급 국어 텍스트 이해의 여부에 영향을 미치지 않음을 확인할 수 있었다(유의수준 0.1). 이는 한국어 학습자들의 낮은 언어 숙달도에 따른 결과로 볼 수 있다. 텍스트를 이해하기 위해 요구되는 언어 지식이 부족할 경우, 텍스트 자체보다는 주제와 관련된 내용 지식에 의존하게 되기 때문이다.



[그림 3-7] 학습자 집단별 텍스트 내용 이해 문항 점수

텍스트 내용 이해 점수는 한국어 학습자가 국어 학습자에 비해 현저히 낮은 것으로 나타났다. 국어 지문을 바탕으로 한 텍스트 이해 점수를 정답 1, 오답 0점으로 구분하여 나타낸 점수(6점 만점)의 분포를 비교하면 [그림 3-7]과 같다(문항 1, 3, 5, 7, 9, 11). 한국어 학습자의 텍스트 내용 이해 점수는 한국어 학습자 집단에 비해 국어 학습자 집단이 유의하게 높았다. 평균 3.4점, 중앙값은 3점으로 0-6점 사이에 분포되어 있는 반면 국어 학습자는 평균 4.5점, 중앙값은 6점으로, 3점 미만의 점수를 얻은 학습자는 없는 것을 볼 수 있다. 위의 그래프를 통해서도 확인할 수 있듯이 두 집단의 점수 분포는 정규 형태를 띠지 않으므로, 분포의 모양과 무관하게 두 개의 독립적 분포가 같은 분포를 갖는지 확인하는 비모수적 방법(Mann-Whitney U test)을 통해 두 집단의 분포가 다를 것을 통계적으로도 확인하였다($p\text{-value} = 2.117\text{e-}10$). 따라서 국어 교과 텍스트에 대한 학습자 응답의 분석에서는 이해 문항 응답 점수에 따른 집단을 구분하지 않고 각 문항별

로 정답자와 오답자의 응답을 구분하여 분석하였다.

4.1의 문항별 분석을 통해서는 국어 학습자와 한국어 학습자들의 문항별 정답률과 오답의 응답 경향을 분석하였다. 또한 각 문항별 응답 결과를 바탕으로 국어 학습자와 한국어 학습자 집단을 다시 문항별 정오답자로 분류하여, 이들의 텍스트 내용 이해와 언어 지식의 관계를 살펴보았다. 각 텍스트별 주관식 문항 응답을 바탕으로 분석한 결과, 국어 학습자들의 경우 내용의 이해와 관련되는 부분을 주로 문장 단위로 응답하는 경향을 확인할 수 있었다. 반면 한국어 학습자들의 경우, 정답자와 오답자의 응답 단위가 텍스트 구성 어휘 및 표현의 난이도, 그리고 텍스트 구조의 복잡성에 따라 상이하거나(문항 1-1, 3-1) 유사하게(문항 7-1, 9-1, 11-1) 나타나는 것을 알 수 있었다. 이에 더해 국어 학습자와 한국어 학습자의 응답 결과를 통해, 두 집단이 어려움을 겪는 텍스트의 유형이 서로 다르게 나타나는 것을 확인할 수 있었다. 국어 교과 텍스트 내용 이해 문항에 대한 집단별 정답률을 나타내면 [표 3-7]과 같다.

| 집단 | 1번 | 3번 | 5번 | 7번 | 9번 | 11번 |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 한국어 학습자 (n=65) | 54%(35) | 66%(43) | 65%(43) | 63%(41) | 49%(32) | 42%(27) |
| 국어 학습자 (n=68) | 79%(54) | 93%(63) | 97%(66) | 97%(66) | 99%(67) | 79%(54) |

[표 3-7] 국어 교과 텍스트 내용 이해 문항별 정답률

한국어 학습자 집단의 문항별 정답률은 3번>5번>7번>1번>9번>11번 순으로, 국어 학습자 집단의 문항별 정답률은 9번>5번과 7번>3번>1번과 11번 순으로 높게 나타났다. 이러한 두 집단 간 응답 결과를 통해 한국어 학습자 집단은 3번 문항, 국어 학습자 집단은 9번 문항과 관련된 텍스트를 상대적으로 수월하게 이해하였으며, 두 집단 모두 1번과 11번 문항과 관련된 텍스트의 이해에서 어려움을 겪은 것을 알 수 있다. 또한 전 문항의 응답에 걸쳐 국어 학습자 집단의 정답률(79~99%)이 한국어 학습자 집단의 정답률(42~66%)에 비해 높았는데, 이러한 두 집단 간 정답률의 차이는 9번>11번>7번>5번>3번>1번 순으로 크게 나타났다.

다음으로는 한국어(KSL) 학습자 변인으로 상정한 요소와 국어 교과 텍스트 이해 문항 점수 간의 상관관계를 검증하였다. 이때 학년, 연령, 교과

학습 능력에 대한 효능감, 한국 학교 재학 기간 등 비연속적이나 순서를 가지는 변수에 대해서는 Kendall's tau를 통해 상관관계를 검토하였다.

| 학습자 변인 | 텍스트 이해 점수(p-value) |
|----------------|--------------------|
| 학년 | -0.172 |
| 나이 | -0.152 |
| 국어 학습 효능감 | 0.164 |
| 국어 텍스트 이해 효능감 | 0.354 |
| 한국 체류 기간 | 0.321 |
| 한국 학교 재학 기간 | 0.264 |
| 구사 가능한 타 언어의 수 | -0.110 |

[표 3-8] Kendall's tau 분석 결과

위 [표 3-8]에 정리된 p-value가 작을수록 대립가설을 지지하는 증거가 강하다고 볼 수 있다. 이를 통해서 알 수 있듯이, Kendall's tau 지수를 통한 분석 결과 국어 텍스트 이해 점수와 가장 큰 상관계수를 나타낸 지표는 국어 텍스트 이해 효능감과 한국 체류기간이었다. 국어 학습 효능감, 한국 체류 기간, 한국 학교 재학 기간 역시 텍스트 내용 이해 능력과 양의 상관관계를 가지는 것으로 나타났다. 이들 상관계수가 유의수준 0.05에서 유의한지 검토한 결과 국어 텍스트 이해 효능감과 한국 체류 기간, 한국 학교 재학 기간이 유의한 양의 상관관계를 갖는 것을 알 수 있었으며, 학년, 나이, 국어 학습 효능감, 타 언어 구사 개수와 텍스트 내용 이해 점수 간에는 유의한 상관관계가 있다는 증거를 얻지 못했다.

성별, 어머니와 아버지의 제1 언어, 본인의 제1 언어, 한국어 학습 기관, 한자어권 언어 구사 여부 등과 같이 범주 변수를 가지는 문항에 대해서는 ANOVA test를 통해 상관관계를 분석하였다. 이 가운데 부모의 제1 언어는 ‘한국어’일 경우, ‘한자어권 언어’일 경우, ‘기타 언어’인 경우의 세 가지로 범주화하였다. ‘한자어권 언어’를 제1 언어로 가진 경우를 따로 범주화한 것은 교과 학습에 있어 한자어 어휘의 비중이 높다는 점을 고려한 결과였다. 그리고 이 세 가지 범주 중 한국어(KSL) 학습자 부모의 제1 언어가 한국어인 경우는 -2, 한자어권 언어인 경우는 -1, 기타 언어인 경우는 -0으로 각각 코딩하였다. 학습자의 제1 언어 역시 ‘한국어’, ‘한자어권 언어’, ‘기타 언어’로 범주화하여 살폈다. 이때 제1 언어가 한국어인 경우는 2, 한자어권 언어

어인 경우는 1, 기타 언어인 경우는 0으로 코딩하였다. 또한 한국 체류 기간이 한국 학교 재학 기간보다 1년 이상 긴 경우의 집단을 1로, 아닌 경우 0으로 코딩하고 이들 변수와 텍스트 이해 능력의 상관관계를 검증하였다. 한국어 학습 기관과 관련하여서는 학습 기관이 한국 학교일 경우를 1, 그 외를 0으로 코딩하였으며, 한자어권 언어 구사 여부를 코딩할 때에는 한국어 외의 한자어권 구사 가능을 1, 불가능을 0으로 입력하였다. 코딩 내용을 바탕으로 ANOVA test를 통해 도출한 분석 결과는 [표 3-9]와 같다.

| 학습자 변인 | 텍스트 이해 점수(p-value) |
|------------------|--------------------|
| 성별 | 0.0009 |
| 어머니의 제1 언어 | 0.051 |
| 아버지의 제1 언어 | 0.0739 |
| 본인의 제1 언어 | 7*10e-6 |
| 한국어 학습 경로 | 0.022 |
| 한자어권 언어 구사 가능 여부 | 0.0644 |

[표 3-9] ANOVA test 분석 결과

[표 3-9]는 범주형 변수들에 대해 ANOVA test를 진행하고 얻은 p-value를 나타내는데, 이때 p-value가 작을수록 각 학습자 변인이 점수에 영향을 미친다는 강력한 증거가 있음을 의미한다. 분석 결과를 바탕으로 해석하면 국어 텍스트 이해 점수는 유의수준 0.05에서 여성일수록, 체류 기간이 재학 기간보다 1년 이상 긴 학생일수록, 가장 자신 있는 언어가 한국어>기타 언어>한자어권 언어일수록, 한국어를 한국 학교가 아닌 다른 곳에서 배웠다고 응답한 학습자일수록 높아지는 것을 알 수 있다. 또한 한자어권 언어의 구사 여부나 부모님의 제1 언어는 유의하지 않은 것으로 나타났다. 이는 교과 학습에서 요구되는 한자어 어휘의 이해에 한자어권 언어의 구사 능력이 긍정적인 영향을 미칠 것이라는 일반적 예상을 부정하는 결과이다. 한자어권 언어를 본인의 제1 언어라고 응답한 학습자가 기타 언어가 제1 언어라고 응답한 학습자들에 비해 국어 텍스트 이해 점수가 낮게 나타난 것, 그리고 한자어권 언어의 구사 여부가 유의미한 양적 상관관계를 가지지 않는다는 결과에 더해 부모의 제1 언어가 한자어권 언어인지의 여부 또한 국어 교과 텍스트 이해에 영향을 미치지 않음이 확인되었기 때문이다.

다음으로는 한국어(KSL) 학습자들의 텍스트 이해 문항 응답 경향을 문

항별로 나누어 자세히 살핀다. 이때 각 텍스트를 올바르게 이해하여 정답을 선택한 집단과 그렇지 못한 집단을 구분하고, 이를 다시 한국어 학습자 집단과 국어 학습자 집단으로 나누어 총 네 유형의 학습자들이 보이는 어휘 및 문형 지식 응답에서의 특수한 양상을 고찰한다. 학습자 이해 양상 분석에 있어서는 객관식 응답과 더불어 텍스트별 주관식 문항의 응답 내용을 함께 분석한다.

3.1.1. 국어 교과 텍스트 이해 문항 응답 양상

1) 텍스트 이해 문항 1 응답 양상

전체 내용 이해 문항 중 두 집단의 정답률 간 격차가 가장 낮은 문항 1은 어린이용 음료수 용기의 뚜껑과 관련하여 빈발하는 안전사고 소식과 관계자 인터뷰를 전달하는 뉴스 스크립트이다. 총 141개 어절로 구성된 텍스트를 이해하기 위해서는 152종의 언어 단위에 대한 지식이 요구된다.

| | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 |
|----|-----|----|----|----|------|----|---------|----|
| 1 | 뚜껑 | 5 | 관계 | 1 | 속 | 1 | 젓병 | 1 |
| 2 | 기자 | 4 | 구조 | 1 | 시정 | 1 | 제품 | 1 |
| 3 | 사고 | 4 | 기도 | 1 | 아랫입술 | 1 | 주부 | 1 |
| 4 | 어린이 | 4 | 뉴스 | 1 | 아이 | 1 | 지름 | 1 |
| 5 | 용기 | 3 | 당국 | 1 | 안전 | 1 | 진행자 | 1 |
| 6 | 음료수 | 3 | 동안 | 1 | 업체 | 1 | 캐릭터 | 1 |
| 7 | 예정 | 2 | 때 | 1 | 업체 | 1 | 큰애 | 1 |
| 8 | 장식 | 2 | 리콜 | 1 | 완구 | 1 | 틈사이(틈새) | 1 |
| 9 | 질식 | 2 | 방법 | 1 | 인기 | 1 | 팀장 | 1 |
| 10 | 감독 | 1 | 사이 | 1 | 입 | 1 | 혀 | 1 |
| 11 | 경우 | 1 | 소비 | 1 | 자원 | 1 | - | - |

[표 3-10] 문항 1 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사)

[표 3-10]은 그 가운데 문항 1의 제시 텍스트에 포함된 일반 명사 43개를 정리한 것이다. 이를 통해 알 수 있듯이, 문항 1의 텍스트는 뉴스 스크

립트임에도 불구하고 일상생활과 연관된 내용을 전하고 있어, 주로 고빈도의 기초 생활 어휘를 중심으로 구성되어 있다. 특히 진행자의 발화나 주부의 인터뷰 부분을 통해 ‘큰애, 틈사이’와 같은 구어적 기초 생활 어휘가 나타나는데, 이는 부사(‘너무’)나, 대명사(‘여기, 이걸’) 형용사(‘알록달록하다’), 동사(‘빨다’) 등의 목록에서도 확인된다. 이에 더해 ‘기자’나 ‘한국소비자원 팀장’의 발화를 옮긴 부분에서는 저빈도의 한자어 어휘가 사용되며 내포절이 다수 사용되어, 한국어 숙달도가 낮은 학습자들의 텍스트 이해를 저해할 것으로 예상되었다.

텍스트 1은 총 22개 절(clause)로 분석되는데, 이들 절의 과정(process)을 구성하는 어휘 가운데에서는 각각 2회 출현한 ‘이다’와 ‘하다’를 제외하면 중복되는 어휘가 나타나지 않아, 서술부에서도 다양한 어휘가 사용되고 있음을 알 수 있다. 텍스트 1은 구체적인 사건과 이와 관련한 주체들의 행위에 대한 정보를 제공하고 있기 때문에 이를 구성하는 절의 과정 중에서는 물질적 과정이 가장 큰 비중을 차지하였으며(14개 절, 63.64%), 관계적 과정(5개 절, 22.73%)과 존재적 과정(2개 절, 9.09%)이 뒤를 이었다.

기술 대상인 ‘어린이 음료수의 뚜껑’이 일으킬 수 있는 문제와 관련한 정보를 전달하는 문항 1의 텍스트에서는 대상에 대한 태도를 직접적으로 드러내는 어휘 사용이 제한적으로 이루어지고 있다(‘속상하다, 불과하다’). 해당 텍스트에서 음료수의 뚜껑에 대한 필자의 태도를 객관화하여 전달하는 주요 수단은 음료수의 뚜껑으로 인해 발생할 수 있는 부정적인 결과의 제시이다. 이에 따라 문항 1의 텍스트는 대상에 대한 부정적 경험을 담은 ‘주부’와 ‘한국소비자원 팀장’의 목소리를 포함함으로써 필자를 객체화하고 있으며, 그 결과 ‘-아요’와 ‘-입니다’의 종결형 어미가 복합적으로 나타난다. 또한 어린이 음료수 뚜껑에 대한 ‘진행자’와 ‘기자’의 발화에서는 ‘-을 수 있다’와 같은 우연적 구성이나 ‘자칫’과 같은 어휘를 통해 판단의 유보를 나타냄으로써 대화 공간을 확대하는 필자 참여의 방식이 두드러지게 나타난다.

(62) 자칫 이것이 입속으로 들어갈 경우 기도가 막힐 수도 있습니다.

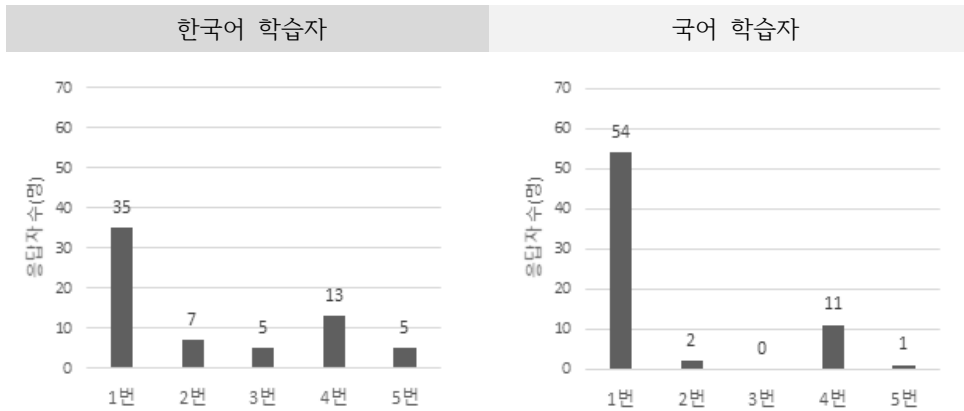
문항 1은 이상의 텍스트 내용에 대한 이해를 바탕으로, 어린이 음료수 뚜껑에 대한 ‘진행자’와 ‘기자’, ‘한국소비자원 팀장’의 다음 기술 내용 중 관점이 다른 부분이 무엇인지를 묻고 있다.

- 1번: ㉠ 보기도 좋고 재미있기도 해서 아이들에게 인기가 많습니다.
 2번: ㉡ 어린이의 질식 사고 등을 일으킬 수 있는 것으로 조사됐습니다.
 3번: ㉢ 이런 구조의 뚜껑이 자칫하면 안전사고를 부를 수 있습니다.
 4번: ㉣ 아랫입술이 여기에 물렸거든요. 그럴 때는 너무 속상했어요.
 5번: ㉤ 뚜껑의 틈 사이에 혀가 끼어 다치는 사고도 발생합니다.

[그림 3-8]을 통해 확인할 수 있듯이, 한국어 학습자 중에서는 전체의 46%(30명), 국어 학습자 중에서는 전체의 21%(14명)가 1번 외의 오답을 택했다. 오답을 선택한 응답 경향을 살펴보면, 한국어 학습자 집단에서는 4번을 답으로 고른 학습자가 20%(13명)로 가장 많아, 국어 학습자의 응답 경향과 유사한 양상을 보였다.³⁴⁾

34) 전체 텍스트 중 이해하지 못한 부분에 밑줄을 긋도록 한 주관식 문항 1-1에 응답한 학습자는 국어 학습자 68명 중 18명으로, 이 가운데 정답자는 12명, 오답자는 6명이었다. 이 가운데 1번과 2번, 5번 답항을 이해하지 못하였다는 응답은 나타나지 않았으며, 3번 답항을 이해하지 못하였다고 응답한 학습자는 오답자 1명(N16), 4번 답항을 이해하지 못하였다고 응답한 학습자는 정답자 4명(N7, N23, N32, N28)과 오답자 2명(N21, N31)이었다. 해당 답항을 이해하지 못한 경우에도 정답을 선택한 학습자들이 있으나, 4번 답항에 대한 국어 학습자의 이해도가 기타 답항에 비해 상대적으로 낮고 오답으로의 선택 경향도 두드러졌다. 따라서 국어 학습자 집단에서 4번을 오답으로 선택한 학습자의 비율이 높은 것은 이러한 답항의 이해난이도가 영향을 미친 결과로 볼 수 있다.

문항 1-1을 통해 4번 답항을 이해하지 못하였다고 응답한 국어 학습자(N7, N23, N32, N28)들은 모두 해당 답항 가운데 ‘아랫입술이 여기에 물렸거든요.’라는 부분을 이해하지 못한 것으로 나타났다. 이는 문항을 구성하는 어휘 및 표현보다는 뉴스의 영상 등 시각 자료와 함께 표현되어야 할 지시의 대상(‘여기’)이 텍스트상으로 드러나지 않아, 언어 지식보다는 제시된 상황의 이해에서 어려움을 겪은 결과로 해석할 수 있다.



[그림 3-8] 국어 교과 텍스트 이해 문항 1 응답 양상

주관식 문항 1-1에 대한 한국어 학습자 집단 응답을 보면, 1번 답항을 이해하지 못하였다고 응답한 학습자는 4명(M7, M16, M37, M52)으로 모두 오답자였다. 2번 답항을 이해하지 못한 것으로 응답한 학습자는 정답자 2명(M47, M51)과 오답자 3명(M7, M16, M37)으로 모두 다섯 명이였다. 이와 유사하게 3번 답항의 일부를 이해하지 못한 것으로 응답한 한국어 학습자는 정답자(M10, M13, M18, M19)와 오답자(M2, M7, M16, M58) 각각 4명, 4번 문항을 이해하지 못한 것으로 응답한 학습자도 정답자(M18, M19, M32, M46)와 오답자(M17, M32, M43, M52) 각각 4명, 5번 문항을 이해하지 못한 것으로 응답한 학습자는 정답자(M10, M21)와 오답자(M9, M16) 각각 2명으로, 정답 이외의 답항에 대한 학습자의 응답 빈도는 정오답 여부와 무관하게 모든 답항에서 유사하게 나타났다.

오답을 택한 한국어 학습자 30명 중 주관식 문항 1-1을 통해 전체 텍스트 중 일부를 이해하지 못하였다고 답한 19명 가운데 6명(M28, M58, M43, M44, M56, M42)을 제외한 13명은 다음의 예시와 같이 단일 어절 이상의 단위로 응답하였다.

- M2: 젓병처럼 빨아 먹을 수 있게 만든 어린이용 음료수 용기의 뚜껑, 캐릭터 완구를 붙이는 등 알록달록한 장식까지 해 놔습니다. 하지만, **㉠이런 구조의 뚜껑이 자칫하면 안전사고를 부를 수 있습니다.** / 한국소비자원 팀장: 업체에 시정을 권고할 예정이고 관계 당국에 감독을 철저히 해 줄 것을 건의할 예정입니다.
- M9: 젓병처럼 빨아 먹을 수 있게 만든 어린이용 음료수 용기의 뚜껑, 캐릭터 완

구를 붙이는 등 알록달록한 장식까지 해 놔습니다. / 하지만, 한 업체의 용기 뚜껑은 지름이 2.1센티미터에 불과합니다. 자칫 이것이 입속으로 들어갈 경우 기도가 막힐 수도 있습니다. **㉠뚜껑의 틈 사이에 허가 끼어 다치는 사고도 발생합니다.** / 업계에 시정을 권고할 예정이고 관계 당국에 감독을 철저히 해 줄 것을 건의할 예정입니다.

반면 한국어 학습자 집단의 정답자 19명 가운데에서는 4명(M32, M51, M54, M62)을 제외한 총 15명의 응답자가 문항 1-1에 대해 어휘 단위로 응답하였다.

M45: 진행자, 취재, 젓병, **㉠구조**, 업계, 권고할

M13: 용기의, 장식이, **㉡질식**, 취재했습니다, **㉠구조**, **㉠자칫하면**, 업체, 불과합니다, 자칫, 기도, 업계에 시정을 권고할, 당국에, 철저히, 건의할, 리콜

M19: 일으킬, 젓병처럼, **㉠자칫하면**, **㉠안전사고**, **㉠속상했어요**, **㉠뚜껑의**

학습자들이 이해에 어려움을 겪는 어휘의 양상을 집단별로 보다 자세히 살피기 위해, 문항 1-1의 응답 가운데 한 어절 혹은 ‘몬트리올 의정서’와 같이 두 어절 이상으로 구성된 합성 명사, 그리고 ‘쇠사슬과 쇠갈고리, 풍경과 추억’ 등 격조사가 결합 되지 않은 명사구만을 추출하여 구성한 말뭉치를 통해 그 목록 및 이해 양상을 분석하였다. 이때에는 전체 주관식 응답 가운데 어휘 단위 응답만을 대상으로 삼았다. 단일 어절 이상 단위 응답은 어휘의 의미 외에 텍스트의 전체적인 의미 이해와 연관된 것으로, 이를 분석의 대상으로 삼을 경우 학습자들의 어휘 지식을 정확히 파악하기 어렵다고 보았기 때문이다.

| 집단 순위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|----------|---------|----|------|----|--------|----|------|----|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 |
| 1 | 업계 | 10 | 뚜껑 | 23 | 예정 | 10 | 리콜 | 3 |
| 2 | 시정하다 | 9 | 용기 | 16 | 관계 | 7 | 뚜껑 | 2 |
| 3 | 당국 | 8 | 예정 | 14 | 당국 | 7 | 시정하다 | 2 |
| 4 | 용기 | 8 | 장식 | 12 | 감독 | 6 | 아랫입술 | 2 |
| 5 | 권고하다 | 7 | 음료수 | 10 | 권고하다 | 6 | 예정 | 2 |
| 6 | 뚜껑 | 7 | 권고하다 | 9 | 리콜 | 6 | 감독 | 1 |
| 7 | 질식 | 7 | 건의 | 8 | 시정하다 | 6 | 경우 | 1 |
| 8 | 리콜 | 6 | 당국 | 8 | 업계 | 6 | 관계 | 1 |
| 9 | 관계 | 5 | 업계 | 8 | 건의 | 4 | 구조 | 1 |
| 10 | 예정 | 5 | 질식하다 | 8 | 아랫입술 | 3 | 권고하다 | 1 |

[표 3-11] 문항 1-1 응답 말뭉치 고빈도 출현 어휘 예시

[표 3-11]은 문항 1-1에 대한 한국어 학습자와 국어 학습자 응답을 바탕으로 구성된 말뭉치에서 출현한 어휘 목록을 그 빈도순대로 정렬한 표의 일부이다. 이를 통해 ‘예정, 업계, 리콜, 당국, 권고, 관계, 건의’ 등의 상당수 어휘 목록이 중복되는 것을 확인할 수 있다. 그러나 국어 학습자 집단의 어휘 목록에도 ‘아랫입술, 뚜껑’ 등의 일상적 어휘가 포함되어 있어, 이러한 말뭉치 구성을 바탕으로 한 어휘 이해 양상 분석이 적절하지 않음을 알 수 있다. 이는 문항 1-1이 텍스트의 전체 의미 이해에 어려움을 주는 부분에 대한 응답을 요구하고 있기 때문이다. 따라서 학습자들의 어휘 및 표현 이해와 관련하여서는 전체 주관식 응답 가운데 단일 어절 단위의 응답, 그리고 명사구만을 선별하여 분석하였다.

| 집단 순위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|----------|----------------------|----|----------------------|----|--------|----|-----|----|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 |
| 1 | 용기 ³ (容器) | 6 | 불과하다 | 4 | 리콜 | 3 | 리콜 | 2 |
| 2 | 리콜 | 5 | 취재하다 | 4 | | | 시정 | 1 |
| 3 | 질식 | 5 | 권고하다 | 3 | | | | |
| 4 | 뚜껑 | 4 | 뚜껑 | 3 | | | | |
| 5 | 젓병 | 4 | 아랫입술 | 3 | | | | |
| 6 | 구조 ⁸ (構造) | 4 | 이루어지다 | 3 | | | | |
| 7 | 자칫 | 3 | 장식 | 3 | | | | |
| 8 | 자칫하다 | 3 | 질식 | 3 | | | | |
| 9 | 당국 ² (當局) | 3 | 철저히 | 3 | | | | |
| 10 | 속상하다 | 3 | ○○○ | 2 | | | | |
| 11 | 업체 | 3 | 당국 ² (當局) | 2 | | | | |
| 12 | 완구 | 3 | 업계 | 2 | | | | |
| 13 | 일으키다 | 3 | 업체 | 2 | | | | |
| 14 | 취재하다 | 3 | 완구 | 2 | | | | |
| 15 | 불과하다 | 2 | 용기 ³ (容器) | 2 | | | | |
| 16 | 업계 | 2 | 입속 | 2 | | | | |
| 17 | 장식 | 2 | 자칫하다 | 2 | | | | |
| 18 | 진행자 | 2 | 젓병 | 2 | | | | |
| 19 | 철저히 | 2 | 제품 | 2 | | | | |
| 20 | 탐장 | 2 | 조사되다 | 2 | | | | |
| 21 | 한국소비자원 | 2 | 캐릭터 | 2 | | | | |
| 22 | 건의하다 | 1 | 큰애 | 2 | | | | |
| 23 | 걸치다 | 1 | 화려하다 | 2 | | | | |
| 24 | 관계 | 1 | 감독 | 1 | | | | |
| 25 | 권고하다 | 1 | 건의하다 | 1 | | | | |
| 26 | 기도 ⁵ (氣道) | 1 | 걸치다 | 1 | | | | |
| 27 | 끼다 | 1 | 기자 | 1 | | | | |
| 28 | 네 ² (관형사) | 1 | 끼다 | 1 | | | | |
| 29 | 등 ⁴ (等) | 1 | 놓다 | 1 | | | | |
| 30 | 사고 | 1 | 다양하다 | 1 | | | | |
| 31 | 시정 ⁸ (是正) | 1 | 다치다 | 1 | | | | |
| 32 | 안전사고 | 1 | 등 ⁴ (等) | 1 | | | | |
| 33 | 영국 | 1 | 물리다 ² | 1 | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|----------------------|---|----------------|---|--|--|--|--|
| 34 | 요즘 | 1 | 방법 | 1 | | | | |
| 35 | 주부 | 1 | 속상하다 | 1 | | | | |
| 36 | 지름 | 1 | 수 ² | 1 | | | | |
| 37 | 차례 ² (次例) | 1 | 어린이 | 1 | | | | |
| 38 | 큰애 | 1 | 예정 | 1 | | | | |
| 39 | 틈 | 1 | 음료수 | 1 | | | | |
| 40 | 틈사이(틈새) | 1 | 이결(이것을) | 1 | | | | |
| 41 | 화려하다 | 1 | 인기 | 1 | | | | |
| 42 | | | 일으키다 | 1 | | | | |
| 43 | | | 주부 | 1 | | | | |
| 44 | | | 지름 | 1 | | | | |
| 45 | | | 팀장 | 1 | | | | |
| 46 | | | 혀 | 1 | | | | |

[표 3-12] 문항 1-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과

[표 3-12]는 문항 1-1을 통해, 한국어 학습자와 국어 학습자, 정답자와 오답자별로 이해에 어려움을 겪었다고 응답한 어휘를 살핀 목록이다.³⁵⁾ 이에 의하면 국어 학습자에 비해 한국어 학습자가, 한국어 학습자의 경우 오답자가 정답자에 비해 더 많은 수의 어휘 이해에 어려움을 겪은 것을 알 수 있다. 국어 학습자의 경우 정답자 응답에서는 ‘리콜’, 오답자 응답에서는 ‘리콜’과 ‘시정’이라는 어휘를 확인하였다. 이 가운데 ‘**리콜**(recall)’은 표준국어대사전에 등재된 외래어나 경영 분야에서 ‘어떤 상품에 결함이 있을 때 생산 기업에서 그 상품을 회수하여 점검·교환·수리하여 주는 제도’를 가리키는 의미로서 제한적으로 사용된다. 따라서 해당 어휘에 노출된 경험이 없는 중학교 학습자들이 그 이해에 어려움을 겪은 것으로 보인다. 한국어 학습자 중 정답자들은 이와 유사하게 ‘리콜’을 이해하지 못하였다고 응답하였다. 그러나 오답자의 경우 전체 응답을 통해 나타난 46개의 어휘 가운데 ‘리콜’이 포함되어 있지 않아 국어 학습자 집단과 차이를 나타냈다.

한국어 학습자 집단 가운데 정답자 응답에서는 41개, 오답자 응답에서는

35) ‘권고할’ 등과 같이 어미와의 결합 형태로 나타난 단일 어절의 경우 ‘권고하다’와 같은 사전형으로 표기하였다. 또한 ‘속상했어요’라는 어절에 대해 ‘속상했어요’와 같이 응답하여 접사 ‘-하다’와 결합된 어근을 분리하여 표시한 경우 ‘속상하다’의 이해에 어려움을 겪은 것으로 집계하였다. 그러나 본문 안에 ‘자칫’, ‘자칫하면’이 모두 포함된 경우에는 이를 각각 부사 ‘자칫’과 동사 ‘자칫하다’로 분리해 집계하였다.

46개의 어휘가 나타났으며, 다음과 같은 26개 어휘(‘건의하다, 걸치다, 권고하다, 끼다, 당국²(當局), 등⁴(等), 뚜껑, 불과하다, 속상하다, 업계, 업체, 완구, 용기³(容器), 일으키다, 자칫하다, 장식, 젖병, 주부, 지름, 질식, 철저히, 취재하다, 큰애, 팀장, 화려하다’)가 공통적으로 포함되었다.

이들 어휘 목록 가운데 ‘불과하다’는 ‘N에 불과하다’의 문형으로 주로 기사문이나 소설 등의 문어에서 사용되며, 구어로서는 매우 제한적으로 사용된다. ‘자칫하다’의 경우에도 이와 유사하게 주로 ‘-면’과 결합된 형태로 문어 환경에서 사용되어, 중학교 학습자들이 일상생활에서 쉽게 노출되기 어려운 어휘로 볼 수 있다.

(63) “바닷물의 비중은 1.03인 데 비해 송판의 비중은 0.5에 불과하므로 목선은 좀처럼 가라앉지 않는다.” (국립국어원 언어정보나눔터 현대문어말뭉치-유물의 재발견)

(64) “그러시면은, 뭐~ 조금, 식사량을 조금씩 조금씩 늘려 주는데, 이거는, 이론에 불과한 거고. 실제로 뭐가 얘기해 주냐,” (국립국어원 언어정보나눔터 현대문어말뭉치-진료대화_식이요법)

(65) “교육부로선 자칫하면 대학들이 특별전형을 기피할 것 아닌가 하는 우려를 하지 않을 수 없었을 것이다.” (국립국어원 언어정보나눔터 현대문어말뭉치-한겨레 종합, 2002)

(66) “이런 사람들이, 이게 정말 그~ 이번에 워낙 많이 들어가다 보니까, 자칫하면, 엔지오의 순수성이 없어지고, 이 사람들이 하는 것이,” (국립국어원 언어정보나눔터 현대구어말뭉치-워크샵#2,)

그럼에도 불구하고 국어 학습자 집단의 응답 어휘 목록에서 해당 어휘가 나타나지 않은 것은 첫째, 국어 학습자들이 비교적 풍부한 언어 입력에 노출되어 해당 어휘의 의미를 수월히 이해하였으며 둘째, 한국어 학습자들이 국어 학습자들에 비해 세부적인 문장 구성 요소의 의미 파악에 더 주의를 기울였기 때문으로 해석할 수 있다.

한국어 학습자 중 정답자 응답에서는 앞의 25개 어휘와 더불어 ‘관계, 구조⁸(構造), 기도⁵(氣道), 네²(관형사), 리콜, 사고, 시정⁸(是正), 안전사고, 영국, 요즘, 자칫, 진행자, 차례²(次例), 틈, 틈사이(틈새), 한국소비자원’의 17개 어휘가 나타났다. 이를 통해 한국어 학습자들은 정답자들의 경우에도 사용 빈도가 상대적으로 적은 한자어 어휘 외에 일상적으로 사용되는 어휘

(‘끼다, 속상하다, 젖병, 주부, 틈) 및 구어적 어휘(‘큰애, 틈사이’)의 이해에 어려움을 겪는 것을 알 수 있다.

이와 같은 양상은 한국어 학습자 오답자의 응답에서도 확인되었다. 오답자 집단에서는 공통 목록 어휘 24개 이외에도 ‘감독, 기자, 놓다, 다양하다, 방법, 수²(의존 명사), 어린이, 예정, 음료수, 이걸(이것을), 이루어지다, 입속, 제품, 조사되다, 캐릭터’의 22개 어휘를 이해하지 못하였다고 응답하였다. 또한 기호인 ‘○○○’를 어휘로 인식하고, 이를 응답에 포함하였다. 오답자의 응답 어휘 목록에는 정답자 집단과 유사하게 기초 생활 어휘(‘놓다, 어린이, 음료수’)가 포함되어 있으나, 그 목록은 정답자 집단의 응답에 비해 상대적으로 사용 빈도가 높은 어휘들로 구성되어 있다.

또한 한국어 학습자 가운데 오답자 응답에서는 ‘어린이의 질식 사고 등을 일으킬 수 있는 것으로 조사됐습니다’와 같은 문장에서 의존명사 ‘수’가 ‘-을 수 있다’의 우연적 구성에 포함되었다는 사실을 인식하지 못한 응답이 나타났다. 이러한 경향은 오답자 집단의 응답에서 지속적으로 나타나는데, 그 중 가장 두드러지는 양상은 아래 문항 7-1의 오답자(M17, M18) 응답이다. 이는 언어 지식의 부족으로 인해 하나의 어절을 의미 단위로 적절히 분절하지 못하는 경우로 파악된다.

M17: 옥수수와는, 소량의, 밖으로, 수증기가, 껍질이, 낱알, 소리를, 낱알 속, 튀어 나오면(서)

M18: 특징, 낱알, 소량, 수분, 열을, 가하면, 변화하게 되고, 압력, (이로) 인해, 터지게, (몇) 배나, 온도, 타닥닥, 보드라운

이에 더해 텍스트 내에서 기자의 이름 대신 넣은 ‘○○○’를 문자로 인식하여 응답한 것은, 오답자 집단의 학습자들이 한국어의 표기 체계에 완전히 익숙해지지 않은 단계임을 보여 준다. 또한 문항 1-1의 오답자 응답 어휘 목록 분석을 통해서도 인터뷰 내용의 전사에서 나타나는 구어적 표현 ‘이걸’의 의미를 인식하지 못하는 등, 정답자 집단에 비해 상대적으로 낮은 한국어 숙달도를 확인할 수 있다.

문항 1-1에 응답한 국어 학습자들의 경우 정오답의 선택 경향과 무관하게 어휘 이상의 단위로 응답하는 경향이 나타났다. 텍스트에 포함된 어휘를 이해하지 못하였다고 답한 네 명의 국어 학습자는 오답자(N22, N31)와 정

답자(N8, N29) 각각 두 명으로 모두 ‘리콜’의 의미를 이해하지 못했다.

N9: 한 업체의 용기 두께는 지름이 2.1센티미터에 불과합니다. / 실제 미국과 영국 등에서는 최근 6년 동안 질식 사고 등으로 네 차례에 걸쳐 어린이용 음료수 제품에 대한 리콜이 이뤄졌습니다.

N6: 관계 당국에 감독을 철저히 해 줄 것을 건의할 예정입니다.

N11: 업계에 시정을 권고할 예정이고 관계 당국에 감독을 철저히 해 줄 것

N26: 업계에 시정을 권고할 예정이고 관계 당국에 감독을 철저히 해 줄 것을 건의할 예정입니다.

그러나 위의 예시에서도 볼 수 있듯이, 문항 1-1에 응답한 국어 학습자들은 한국어 정답자들의 응답과 동일한 부분에서 이해에 어려움을 겪은 것으로 나타났다. 한국어 학습자 정답자 집단과 국어 학습자 집단이 유사한 부분에서 이해의 어려움을 겪었음에도 불구하고 그 응답 경향이 어휘 단위와 어휘 이상 단위로 구분되어 나타난 것이다.

2) 텍스트 이해 문항 3 응답 양상

3번 문항과 관련된 텍스트는 고유어와 한자어, 외래어 등 어휘의 유래에 따른 분류를 설명하는 글로, 총 95개 어절로 구성되었으며 101종의 언어 단위로 이루어졌다. 문항 3 텍스트는 반구어적 성격의 문항 1 텍스트와 달리 완전한 문어 텍스트로, 사건이나 사실을 서술하는 ‘-니다’¹만을 종결어미로 취했다. 또한 매우 명확한 복합 주제부 구조로 구성되어 있어, 학습자들이 그 구조를 파악하기에 큰 어려움이 없을 것으로 예상되었다.

| | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 |
|----|-----|----|-----|----|------|----|
| 1 | 고유어 | 6 | 교류 | 1 | 어버이 | 1 |
| 2 | 날말 | 6 | 근원 | 1 | 영어 | 1 |
| 3 | 한자어 | 4 | 남매 | 1 | 오누이 | 1 |
| 4 | 외래어 | 3 | 냄비 | 1 | 원래 | 1 |
| 5 | 나라 | 2 | 달걀 | 1 | 일본어 | 1 |
| 6 | 바탕 | 2 | 동풍 | 1 | 택시 | 1 |
| 7 | 우리말 | 2 | 땅 | 1 | 텔레비전 | 1 |
| 8 | 가람 | 1 | 라디오 | 1 | 하늘 | 1 |
| 9 | 강 | 1 | 버스 | 1 | 한자 | 1 |
| 10 | 경우 | 1 | 사이 | 1 | - | - |
| 11 | 계란 | 1 | 셋바람 | 1 | - | - |

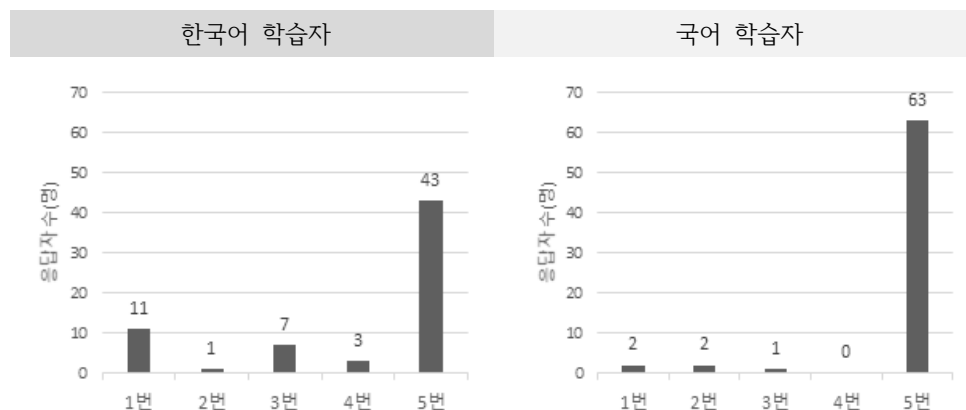
[표 3-13] 문항 3 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사)

[표 3-13]을 통해서는 문항 3 텍스트에 포함된 31개 일반 명사를 확인할 수 있다. 저빈도 어휘인 ‘가람, 셋바람’과 학습 어휘로 분류할 수 있는 ‘날말’ 등이 포함되어 있기는 하지만, 문항 1의 텍스트에 비해 고빈도의 기초 생활 어휘가 차지하는 비중이 높으며, 어종의 다양성 역시 상대적으로 낮음을 알 수 있다. 이러한 문항 3의 텍스트는 총 14개 절로 분석된다. 해당 텍스트는 어휘의 분류라는 학문적이고 추상적인 주제를 설명하고 있다. 이에 따라 텍스트 1과 달리 추상적 행위를 나타내는 정신적 과정(7개 절, 50%)의 비중이 높게 나타난다. 또한 ‘고유어, 한자어, 외래어’ 등의 개념어를 설명하는 과정에서 정의문이 다수 사용되어 존재적 과정(7개 절, 50%)의 비중 역시 높았다.

3번 문항은 학습자들이 해당 텍스트가 ‘날말의 분류’에 대해 설명하기 위한 글임을 이해하는지를 묻고 있다. 이에 대해 한국어 학습자와 국어 학습자 집단은 각각 66%(43명)와 93%(63명)가 정답인 5번을 선택하였다.

- 1번: 우리말의 아름다움을 알리려고 한다.
- 2번: 고유어를 사용하는 사람을 칭찬하려고 한다.
- 3번: 바른 언어 사용의 필요성을 강조하려고 한다.
- 4번: 외래어를 사용하는 사람을 비판하려고 한다.
- 5번: 우리말 날말의 종류에 대해 설명하려고 한다.

이와 같은 두 집단의 응답 경향을 나타내면 [그림 3-9]와 같다. 답항 1번(‘우리말의 아름다움을 알리려고 한다.’)을 선택한 한국어 학습자는 전체의 16%(11명)였는데, 이는 학습자들이 문항 3 텍스트의 주제와 더불어 정보를 전달하기 위해 쓰였음을 이해하였다는 사실을 보여 준다. 답항 3번을 선택한 한국어 학습자는 전체의 10%(7명)였으며, 4번을 정답으로 선택한 응답은 4%(3명), 2번을 정답으로 선택한 응답은 1%(1명)로, 이들 학습자들은 문항 3의 텍스트가 어휘에 대한 필자의 가치를 전달하기 위한 글이라고 이해하였다. 이는 ‘고유어’와 ‘한자어’, ‘외래어’에 대한 학습자들의 사전지식 혹은 텍스트 본문에 포함된 표현(“한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다”)의 해석에 따른 결과로 볼 수 있다.



[그림 3-9] 국어 교과 텍스트 이해 문항 3 응답 양상

텍스트 가운데 이해에 어려움을 주는 부분이 있었다고 응답한 학습자는 한국어 학습자와 국어 학습자 모두 문항 1에 비해 적었다. 전체 텍스트 중 이해하지 못한 부분에 밑줄을 긋도록 한 주관식 문항 3-1에 응답한 국어 학습자는 68명 중 11명으로, 이 가운데 정답자는 10명(N12, N27, N41, N47, N54, N6, N7, N45, N58, N68), 오답자는 1명(N28)이었다. 주관식 3-1 문항에 응답한 한국어 학습자는 65명 중 36명으로 정답자는 19명(M9, M10, M13, M14, M15, M18, M19, M21, M23, M28, M29, M32, M35, M37, M40, M51, M46, M47, M62), 오답자는 17명(M1, M2, M3, M5, M7, M8, M16, M17, M20, M22, M26, M42, M44, M45, M52, M56,

M61)이었다.

문항 3-1에 응답한 한국어 학습자 집단의 정답자 19명 가운데 2명(M9, M62)을 제외한 17명의 학습자는 문항 1-1과 마찬가지로 모두 어휘 단위로 응답하였다. 문항 3-1에 응답한 오답자 17명 가운데에서는 9명(M8, M17, M22, M26, M42, M44, M45, M56, M61)이 어휘 단위로, 8명(M1, M2, M3, M5, M7, M16, M20, M52)이 어휘 이상의 단위로 응답하였다. 문항 1-1에 비해 어휘 이상 단위로 응답한 오답자의 비율이 감소하였으나, 문항 3-1의 정답자 응답에 비하면 어휘 이상의 단위로 응답하는 학습자의 비율이 여전히 높은 것을 알 수 있다. 이에 더해 국어 학습자 집단의 정답자들 역시 2명(N47, N52)을 제외하면 모두 어휘 이상의 단위로 응답하여 문항 1-1의 응답과 동일한 경향을 보였다.

| 집단 순위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|----------|---------|----|------|----|--------|----|-----|----|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 |
| 1 | 바탕 | 6 | 가람 | 7 | 동풍 | 1 | . | . |
| 2 | 교류 | 5 | 날말 | 6 | 셋바람 | 1 | | |
| 3 | 날말 | 5 | 동풍 | 5 | 가람 | 1 | | |
| 4 | 가람 | 4 | 강 | 3 | 근원 | 1 | | |
| 5 | 고유어 | 4 | 근원 | 3 | | | | |
| 6 | 근원 | 3 | 오누이 | 3 | | | | |
| 7 | 냄비 | 3 | 고유어 | 2 | | | | |
| 8 | 동풍 | 3 | 교류 | 2 | | | | |
| 9 | 오누이 | 3 | 남매 | 2 | | | | |
| 10 | 한자어 | 3 | 셋바람 | 2 | | | | |
| 11 | 남매 | 2 | 경우 | 1 | | | | |
| 12 | 라디오 | 2 | 냄비 | 1 | | | | |
| 13 | 버스 | 2 | 바탕 | 1 | | | | |
| 14 | 셋바람 | 2 | 분류하다 | 1 | | | | |
| 15 | 외래어 | 2 | 생겨나다 | 1 | | | | |
| 16 | 강 | 1 | 원래 | 1 | | | | |
| 17 | 달걀 | 1 | 한자어 | 1 | | | | |
| 18 | 만들어지다 | 1 | | | | | | |
| 19 | 분류하다 | 1 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|-----|---|--|--|--|--|--|--|
| 20 | 빌리다 | 1 | | | | | | |
| 21 | 사이 | 1 | | | | | | |
| 22 | 우리말 | 1 | | | | | | |
| 23 | 택시 | 1 | | | | | | |
| 24 | 하다 | 1 | | | | | | |

[표 3-14] 문항 3-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과

위의 [표 3-14]는 문항 3-1의 어휘 단위 주관식 응답을 정리한 것이다. 이를 통해 확인할 수 있듯이 국어 학습자 집단에서 이해에 어려움을 주었다고 응답한 어휘 가운데서는 두드러진 항목이 나타나지 않았다. 이는 해당 텍스트가 ‘고유어, 한자어, 외래어’라는 낱말의 갈래를 설명하기 위해 구성된 글로서, 각 갈래의 예로 제시된 어휘를 제외하면 대부분 고빈도의 어휘로 구성되어 있기 때문이다. 문항 3-1에 대한 한국어 학습자 집단의 정답자와 오답자 응답 어휘 수가 여타 문항에 비해 현저히 적게 나타난 것 역시 이러한 텍스트의 특성에 따른 것이다.

국어 학습자 집단의 정답자 응답에서 나타난 네 개의 어휘(‘**동풍**, **셋바람**, **가람**, **근원**’)는 각각 1회씩 출현하였으며, 한국어 학습자 집단의 정답자와 오답자 응답에도 동일하게 포함되었다. 이 네 개의 어휘를 포함하여, 한국어 학습자 집단의 정답자와 오답자 간 어휘 목록에서는 총 14개(‘**가람**, **강**, **고유어**, **교류**, **근원**, **남매**, **낱말**, **냄비**, **동풍**, **바탕**, **분류하다**, **셋바람**, **오누이**, **한자어**’)의 항목이 일치하였다. 이 가운데 ‘고유어, 한자어’ 등은 설명의 대상이 되는 어휘로, 텍스트의 내용을 통해 그 의미를 이해할 수 있다.

그러나 한국어 학습자들은 국어 학습자들과 달리 이들 어휘를 3-1의 응답에 포함하였다. 문항 3-1에 대해 어휘 단위로 응답한 한국어 학습자들은 텍스트에서 설명되는 개념(‘고유어, 한자어, 외래어’) 혹은 이들 각 유형에 대한 예시 어휘(‘가람, 동풍, 셋바람, 오누이’)가 텍스트 이해에 어려움을 주었다고 응답하였다. 국어 학습자 집단 역시 다음과 같이 한국어 학습자 집단의 응답과 일치하는 부분을 중심으로 나타나, 이 역시 문항 1-1과 유사한 경향을 보였다. 다음 응답 예시를 통해서도 국어 학습자들이 텍스트에서 설명하는 낱말의 유형인 고유어와 한자어, 외래어에 대한 ‘정의(N6, N45, N47)’보다는 각 낱말의 유형에 대한 ‘예시’가 포함된 부분의 이해가 어려웠다고 응답하는 경향을 확인할 수 있다.

- N6: 한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다.
- N7: 그 말이 생겨난 근원에, ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어
- N12: 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다. / 고유어와 한자어가 함께 쓰이는 경우도 있는데, ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다.
- N27: 근원에 따라 분류하면
- N28(오답자): ‘어버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다.
- N41: 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다.
- N45: 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. 나라 사이의 교류에 따라 일본어, 영어 등의 말이 들어오면서 빌려 쓰게 된 말이다. ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다.
- N47: 가람, 동풍, 셋바람
- N54: 근원, 고유어를 밀어내기도 하였다.
- N58: 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다.
- N68: ‘어버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다. / 고유어를 밀어내기도 하였다.

단, 위의 응답을 통해 알 수 있듯이, 국어 학습자들은 ‘핵심 문장’과 관련하여 어려움을 겪은 경우(N7, N27)에도 해당 문장에 대한 설명 부분을 이해함으로써 텍스트의 목적을 파악하고 있었다. 이 가운데서도 ‘한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다.’와 같이 고유어와 관련된 내용의 이해가 어려움을 주었다는 응답이 다수를 차지하였다. 이러한 응답은 고유어와 관련된 이들 기술 내용이 문항 3 텍스트의 목적에 대한 한국어 학습자들의 판단에 영향을 미쳤을 가능성을 보여 준다. 이는 또한 텍스트 이해에 어려움을 준 부분에 대해 문장과 문단 단위로 응답한 한국어 학습자들의 다음 응답을 통해서도 확인된다.

- M3(오답자: 1번): 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다.
- M7(오답자: 1번): 우리가 사용하고 있는 낱말을 그 말이 생겨난 근원에 따라 분류하면 고유어, 한자어, 외래어로 나눌 수 있다. / 고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. ‘어버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다. / 한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다. 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다.
- M20(오답자: 1번): ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다.
- M5(오답자: 3번): 고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로

만들어진 낱말을 말한다. / 한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다. 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다.

M52(오답자: 3번): 낱말을 / 생겨난 근원에 / 분류하면 고유어, 한자어, 외래어로 나눌 수 있다. / 낱말이나 / 바탕으로 하 / 낱말을 / 한자어는 한자를 바탕으로 하여 / 낱말이다. / 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. / 경우도 / ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다. / 교류에

M16(오답자: 4번): 근원에 따라 분류하면 / 것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. / 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. / 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. / 나라 사이의 교류에 따라

M62(정답자: 5번): 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다.

위의 예를 통해 확인할 수 있듯이, 한국어 학습자들이 이해에 어려움을 겪은 부분 가운데서도 고유어와 관련된 내용의 이해가 높은 비중을 차지하고 있다. 그러나 M62 외에 모두 오답을 선택하였다는 점에서는 국어 학습자 집단과 차이가 있다. 이들이 결과적으로 글의 목적을 정확히 파악하지 못한 것은, 언어 지식의 부족에 의해 국어 학습자들이 비교적 쉽게 이해한 보충 정보를 텍스트의 다른 부분에서 얻지 못했기 때문이다. 이와 같은 언어 지식의 부족은 ‘핵심 문장’을 이해하지 못한 경우 텍스트의 다른 부분에 대한 이해를 통해 이를 보충하지 못해 N7, N27과 달리 오답을 선택한 사례(M7, M16)를 통해서도 드러난다.

3) 텍스트 이해 문항 5 응답 양상

5번 문항은 ‘명확하고 장기적인 목표가 있는 집단’과 ‘단기적인 목표가 있는 집단’, ‘목표가 희미한 집단’을 대상으로 한 하버드 대학의 연구 결과를 소개하는 설명 텍스트이다. 155어절 길이의 해당 텍스트는 136종의 언어 단위를 포함하고 있는데, 이 가운데 일반 명사를 정리하여 나타내면 [표 3-15]와 같다. 이를 통해서는 문항 1과 3의 텍스트에 비해 문항 5 텍스트의 어휘 가운데 차지하는 한자어의 비중이 매우 높음을 확인할 수 있다.

| | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 |
|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|
| 1 | 목표 | 11 | 결과 | 1 | 실직 | 1 | 전문가 | 1 |
| 2 | 사람 | 8 | 기업가 | 1 | 영향 | 1 | 주목 | 1 |
| 3 | 사회 | 6 | 대부분 | 1 | 영향력 | 1 | 중상 | 1 |
| 4 | 단기 | 3 | 대상자 | 1 | 예 | 1 | 중하위 | 1 |
| 5 | 생활 | 2 | 대학 | 1 | 원리 | 1 | 질문 | 1 |
| 6 | 연구 | 2 | 무지개 | 1 | 위 | 1 | 최고 | 1 |
| 7 | 장기 | 2 | 변호사 | 1 | 위치 | 1 | 최하위 | 1 |
| 8 | 층 | 2 | 사실 | 1 | 의사 | 1 | 취업 | 1 |
| 9 | 환경 | 2 | 성과 | 1 | 인사 | 1 | 학력 | 1 |
| 10 | 각계 | 1 | 수준 | 1 | 인생 | 1 | 후 | 1 |
| 11 | 건축가 | 1 | 실시 | 1 | 자료 | 1 | - | - |

[표 3-15] 문항 5 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사)

텍스트 5는 총 20개 절로 구성되어 있다. 이 가운데 가장 큰 비중을 차지하는 것은 물질적 과정(10개 절, 50%)이었으며, 존재적 과정(5개 절, 25%), 정신적 과정(3개 절, 15%), 그리고 발화적 과정(1개 절, 5%)과 관계적 과정(1개 절, 5%)의 순으로 구성되어 있었다. 문항 5의 텍스트는 총 다섯 개 문단으로 구성되어 있는데, 이 가운데 첫 번째 문단은 이후의 다섯 개 문단을 도입하며, 두 번째 문단은 세 번째 문단에서 여섯 번째 문단의 내용을 도입하는 내용을 담고 있다. 해당 텍스트는 주제부 지그재그 구조와 복합 주제부 구조가 혼합되어 나타나며, 복합 주제부 구조 부분에서는 첫 번째 문단의 내용이 전체 텍스트 내용과 연결되는 지점에서 텍스트 3에 비해 상대적으로 높은 구조적 복잡성을 보인다. 문항 5와 관련하여 제시된 텍스트의 내용은 연구 결과의 소개이지만, 필자는 이러한 연구의 결과를 소개하는 가운데 절의 접속 관계, 그리고 어휘를 통해 목표를 가지는 것이 바람직하다는 자신의 가치관을 드러내고 있다.

명확하고 장기적인 목표가 있던 3%의 사람은 25년 후에 사회 각계의 최고 인사가 되었다. /10%의 단기적인 목표를 지녔던 사람들은 대부분 사회의 중상위층에 머물러 있었다.

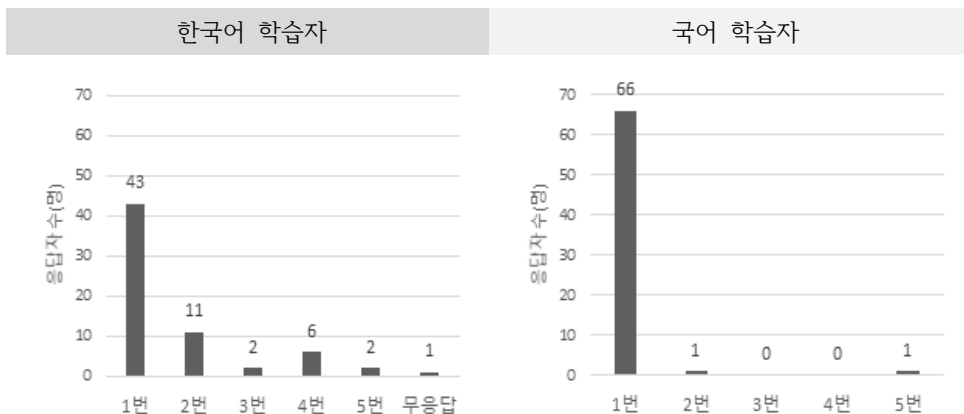
목표가 희미했던 60%는/ ... / 모두 안정된 생활환경에서 일하고는 있지만, 10%의 사람들에게 비해 뚜렷한 성과는 없었다. /우리가 주목해야 할 것은 바로 27%의 목표가 없던 사람들이다. / ... / 취업과 실직을 반복하며 사회가 나서서

구제해 주기만을 기다렸다.

문항 5는 관련 텍스트의 내용에 대한 이해를 바탕으로, 다음 답항 가운데 이에 적합한 소재목이 무엇인지 묻고 있다. 이 중 정답은 1번으로, 정답을 찾기 위해서는 텍스트의 첫 번째 문단과 두 번째 문단에 제시된 ‘조사 대상(IQ와 학력, 자라온 환경 등이 비슷한 사람들)’과 이들을 대상으로 한 ‘조사 내용(목표가 있는지)’, 그리고 세 번째 문단에서 다섯 번째 문단을 통해 설명되는 ‘조사 결과(명확하고 장기적인 목표를 가진 사람일수록 보다 뛰어난 사회적인 성취를 이룸)’를 이해하여야 한다.

- 1번: 목표가 미래의 삶을 결정한다.
- 2번: IQ와 성공은 밀접한 관련이 있다.
- 3번: 모든 연구는 짧은 기간에 이루어져야 한다.
- 4번: 전문가는 사회 전반에서 영향력을 행사한다.
- 5번: 최하위 계층에 대한 사회적 배려가 필요하다.

한국어 학습자들은 65%(43명), 국어 학습자들은 97%(66명)가 이를 선택하여 높은 정답률을 보였다. 기타 답항에 대한 응답을 포함하여, 두 집단의 응답 경향을 표로 나타내면 [그림 3-10]과 같다.



[그림 3-10] 국어 교과 텍스트 이해 문항 5 응답 양상

전체 텍스트 중 이해하지 못한 부분에 밑줄을 긋도록 한 주관식 문항 5-1에 응답한 국어 학습자는 68명 중 21명으로, 이 가운데 정답자는 20명(N06, N09, N10, N12, N13, N15, N22, N24, N25, N27, N29, N33, N44, N46, N48, N49, N51, N57, N58, N60), 오답자는 1명(N62)이었다. 주관식 5-1 문항에 응답한 한국어 학습자는 65명 중 40명으로 정답자는 27명(M23, M25, M27, M31, M33, M37, M38, M41, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M53, M54, M55, M57, M59, M60, M61, M62, M63, M65), 오답자는 12명(M04, M05, M07, M09, M18, M22, M28, M34, M39, M40, M42, M52), 미응답자 1명(M26)이었다.

문항 5-1에 응답한 한국어 학습자 집단의 정답자 27명 가운데 11명(M31, M37, M44, M45, M46, M48, M50, M53, M57, M59, M60)은 어휘 단위로, 17명(M23, M25, M27, M33, M38, M41, M43, M47, M49, M51, M54, M55, M57, M61, M62, M63, M65)은 어휘 이상 단위로 응답하였다.³⁶⁾ 문항 3-1에 응답한 오답자 및 미응답자 13명 가운데에서는 10명(M04, M07, M09, M18, M26, M28, M34, M39, M40, M52)이 어휘 단위로, 5명(M1, M2, M3, M5, M7, M16, M20, M28, M34, M52)이 어휘 이상의 단위로 응답하여³⁷⁾, 응답 언어 단위에 있어 문항 1-1, 1-3과 다른 경향을 보여 주었다. 반면, 국어 학습자 집단의 경우 응답 언어 단위에 있어 한국어 집단과 달리 문항 1-1 및 1-3과 동일한 경향을 나타냈다. 문항 5-1에 응답한 국어 학습자 집단의 정답자 20명 가운데서는 3명(N22, N33, N44)이 어휘 단위로 응답하였으며, 그 외의 정답자 17명(N06, N09, N10, N12, N13, N15, N24, N25, N27, N29, N46, N48, N49, N51, N57, N58, N60), 그리고 오답자 중 문항 5-1에 응답한 N62는 어휘 이상 단위로 응답하였다.

문항 5에 대해 답항 2번('IQ와 성공은 밀접한 관련이 있다.')을 선택한 한국어 학습자는 전체의 16%인 11명(M04, M05, M07, M08, M16, M20, M22, M28, M30, M34, M52)이었다.

M5: 명확하고 장기적인 목표가 있던 3%의 사람은 25년 후에 사회 각계의 최고 인사가 되었다. / 그들은 단기적인 목표를 여러 번에 나누어 달성함으로써 사회

36) 어휘 단위와 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음

37) M28, M34 응답은 어휘 단위와 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음

전반에서 전문가로 활동하고 있었다. / 희미했던 / 생활환경에서 / 주목해야 / 그들은 모두 최하위 수준의 생활을 하고 있었고, 취업과 실직을 반복하며 사회가 나서서 구제해 주기만을 기다렸다.

M52: 하버드 / 인생에 / 영향에 / 조사한 자료가 있다/ 자라온 환경 등이 비슷한, (대)상자로 선정하여, 연구를 실시한 결(과) / 사실을 발견할, 단기적이라고 응답하였다. / 명확하면서도 장기적인 목(표) / 각계의 최고 / 대부분은 사회의 주도적인 위치에서 / 단기적인 / 지녔던 / 대부분 / 중상위층에 머물러 / 단기적인 목표를 / 달성함으로써 / 건축가 / 기업가 / 활약 / 중하위층에 머물러 있었다. / 그들 / 생활환경에서 일하고는 / 주목해 / 취업과 실직을 반복하며 사회가

이들 학습자의 응답은 크게 두 가지로 구분할 수 있는데, 첫째는 위와 같이 텍스트를 구성하는 주요 어휘를 이해하지 못하는 경우(M5, M8, M20, M52)이다. 문항 1-1과 1-3의 분석에서 확인된 것과 마찬가지로, 학습자들의 응답 내용을 통해 이는 언어 지식의 절대량이 부족하기 때문에 나타난 결과라는 것을 알 수 있다.

M7: '목표가 있느냐?'라는 질문에 27%의 사람은 목표가 없고, 60%는 목표가 희미하며 10%는 목표가 있지만 비교적 단기적이라고

M16: IQ와 학(력), 목표가 있느냐?'라는 질문에 27%의 사람은

M22: 목표가 있느냐?, 명확하고

다음으로는 전체 텍스트 가운데 두 번째 문단에 포함된 내용을 명확히 이해하지 못하는 경우(M7, M16, M22)이다. 이는 문항 5-1에 대한 응답뿐만이 아니라 텍스트의 이해에 도움을 준 부분을 묻는 문항 5-2에 대한 응답을 통해서도 확인된다. 2번 답항을 선택한 학습자들이 문항 5-2에 응답한 결과를 보면, 텍스트 전체가 내용 이해에 도움을 주었다고 대답한 M4 외에는 모두 두 번째 문단에 주목하지 않았다.

또한 2번 문항을 택한 한국어 학습자들은 위의 사례와 같이 주로 글의 첫 번째 문단, 특히 'IQ와 학력, 자라온 환경 등이 비슷한 사람들을 연구 대상으로 선정하여 25년간 연구를 실시한 결과 놀라운 사실을 발견할 수 있었다'라는 문장에 주목하였다(M7, M8, M30, M34). 이처럼 학습자들은 첫 번째 문단의 주요 문장에 주목함과 동시에 주요 정보를 담고 있는 두 번째

문단에 대한 이해 부족으로 인해 전체 내용과 무관한 ‘IQ’가 포함된 답항 2를 정답으로 파악하였다.

답항 4번(‘전문가는 사회 전반에서 영향력을 행사한다.’)을 선택한 한국어 학습자는 약 9%(6명), 답항 3번(‘모든 연구는 짧은 기간에 이루어져야 한다.’)과 5번(‘최하위 계층에 대한 사회적 배려가 필요하다.’)을 선택한 학습자는 각각 3%(2명)였다. 문항 5-1에 대한 이들의 응답을 살펴보면, 위의 M5, M52의 사례와 마찬가지로 텍스트를 구성하는 대부분의 어휘(M9, M39) 혹은 ‘단기적, 장기적, 주도적, 희미하다, 활약하다, 중상위층, 최하위’ 등 내용 이해에 필요한 주요 어휘들에 대한 지식이 부족한 경우(M3, M10, M40, M56)로 나타났다.

[표 3-16]은 문항 5-1에 대한 어휘 단위 응답을 분석한 결과이다. 문항 1-1 및 3-1의 응답과 달리, 한국어 학습자와 국어 학습자 응답에서 공통되는 어휘는 나타나지 않았다.

| 집단 순위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|----------|---------|----|------|----|--------|----|-----|----|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 |
| 1 | 단기적 | 7 | 단기적 | 8 | 인사 | 1 | . | . |
| 2 | 뚜렷하다 | 6 | 단지 | 4 | 최고 | 1 | | |
| 3 | 명확하다 | 6 | 달성하다 | 4 | 실직 | 1 | | |
| 4 | 주도적 | 6 | 명확하다 | 4 | | | | |
| 5 | 중상위층 | 6 | 주도적 | 4 | | | | |
| 6 | 활약하다 | 6 | 하버드 | 4 | | | | |
| 7 | 장기적 | 5 | 활약하다 | 4 | | | | |
| 8 | 각계 | 4 | 머무르다 | 3 | | | | |
| 9 | 연구 | 4 | 장기적 | 3 | | | | |
| 10 | 최하위 | 4 | 전반 | 3 | | | | |
| 11 | 하버드 | 4 | 희미하다 | 3 | | | | |
| 12 | 희미하다 | 4 | 각계 | 2 | | | | |
| 13 | 구제하다 | 3 | 기업가 | 2 | | | | |
| 14 | 달성하다 | 3 | 생활환경 | 2 | | | | |
| 15 | 대부분 | 3 | 영향 | 2 | | | | |
| 16 | 실직 | 3 | 영향력 | 2 | | | | |
| 17 | 영향 | 3 | 주목하다 | 2 | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|------|---|------|---|--|--|--|--|
| 18 | 중하위층 | 3 | 중상위층 | 2 | | | | |
| 19 | 활동하다 | 3 | 건축가 | 1 | | | | |
| 20 | 건축가 | 2 | 구제하다 | 1 | | | | |
| 21 | 머무르다 | 2 | 그(들) | 1 | | | | |
| 22 | 반복하다 | 2 | 놀랍다 | 1 | | | | |
| 23 | 생활환경 | 2 | 대부분 | 1 | | | | |
| 24 | 전반 | 2 | 등 | 1 | | | | |
| 25 | 조사하다 | 2 | 목표 | 1 | | | | |
| 26 | 주목하다 | 2 | 반복하다 | 1 | | | | |
| 27 | 나서다 | 1 | 발견하다 | 1 | | | | |
| 28 | 들다 | 1 | 비교적 | 1 | | | | |
| 29 | 목표 | 1 | 사실 | 1 | | | | |
| 30 | 발견하다 | 1 | 사회 | 1 | | | | |
| 31 | 비슷하다 | 1 | 성과 | 1 | | | | |
| 32 | 비하다 | 1 | 인생 | 1 | | | | |
| 33 | 사회 | 1 | 있다 | 1 | | | | |
| 34 | 선정하다 | 1 | 자라오다 | 1 | | | | |
| 35 | 안정 | 1 | 자료 | 1 | | | | |
| 36 | 영향력 | 1 | 전문가 | 1 | | | | |
| 37 | 예 | 1 | 조사하다 | 1 | | | | |
| 38 | 응답하다 | 1 | 지니다 | 1 | | | | |
| 39 | 있다 | 1 | 최하위 | 1 | | | | |
| 40 | 지니다 | 1 | 취업 | 1 | | | | |
| 41 | 취업 | 1 | 학력 | 1 | | | | |
| 42 | 학력 | 1 | 활동하다 | 1 | | | | |
| 43 | 환경 | 1 | | | | | | |

[표 3-16] 문항 5-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과

한국어 학습자 정답자와 오답자 응답 가운데에서는 30개 어휘(‘각계, 건축가, 구제하다, 단기적, 달성하다, 대부분, 머무르다, 명확하다, 목표, 반복하다, 발견하다, 사회, 생활환경, 영향, 영향력, 있다, 장기적, 전반, 조사하다, 주도적, 주목하다, 중상위층, 지니다, 최하위, 취업, 하버드, 학력, 활동하다, 활약하다, 희미하다’)가 공통적으로 나타났다. 주관식 응답을 통해서는, ‘명확하고 장기적인 목표가 있던 3%의 사람은 25년 후에 사회 각계의 최고 인사가 되었다.’라는 문장에 포함된 ‘있던’을 이해하지 못했다는 응답을 확

인할 수 있다. 이를 바탕으로, 기초 생활 어휘인 ‘있다’가 두 집단 모두의 응답에 포함된 이유로 관형형 어미 ‘-던’이 상대적으로 이해하기 어려운 문법 요소로 인식되고 있음을 알 수 있다.

한국어 학습자 집단의 정답자는 이외에도 13개 어휘(‘나서다, 들다, 뚜렷하다, 비슷하다, 비하다, 선정하다, 실직, 안정, 연구, 예, 응답하다, 중하위층, 환경’), 오답자의 경우 12개 어휘(그, 기업가, 놀랍다, 단지, 등, 비교적, 사실, 성과, 인생, 자라오다, 자료, 전문가)의 이해에 있어 어려움을 겪었다고 응답하였다.

4) 텍스트 이해 문항 7 응답 양상

문항 7과 관련하여 제시된 텍스트는 165개 어절로 구성되어 있으며, 총 136종의 언어 단위를 포함하고 있다. 이 텍스트는 옥수수가 팝콘으로 만들어지는 과학적 원리를 설명하는 내용을 담고 있다. 해당 텍스트를 구성하는 주요 명사의 목록을 보이면 다음과 같다.

| | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 |
|----|-----|----|-----|----|----|----|
| 1 | 옥수수 | 12 | 압력 | 2 | 안 | 1 |
| 2 | 날알 | 10 | 일반 | 2 | 안쪽 | 1 |
| 3 | 팝콘 | 10 | 과학 | 1 | 알 | 1 |
| 4 | 속 | 5 | 기체 | 1 | 역할 | 1 |
| 5 | 수분 | 5 | 끓는점 | 1 | 온도 | 1 |
| 6 | 열 | 5 | 내부 | 1 | 원리 | 1 |
| 7 | 수증기 | 4 | 이때 | 1 | 이상 | 1 |
| 8 | 껍질 | 3 | 상태 | 1 | 전분 | 1 |
| 9 | 밖 | 3 | 소량 | 1 | 특징 | 1 |
| 10 | 소리 | 3 | 순식간 | 1 | - | - |
| 11 | 부피 | 2 | 시간 | 1 | - | - |

[표 3-17] 문항 7 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사)

[표 3-17]의 목록에서 확인되는 바와 같이, 문항 7 텍스트는 과학적 개념을 담은 어휘들(‘수분, 열, 수증기, 압력, 기체, 끓는점, 온도’)을 다수 포함하고 있다는 점이 특징적인데, 이러한 과학적 개념어들을 이해하지 못할 경

우 다음과 같은 원리의 설명을 이해하기가 매우 어렵다.

(67) 옥수수 낱알이 열을 받게 되면 수분이 기체 상태로 변화하게 되고 낱알 내부의 압력이 증가하면서 낱알의 부피가 커지게 된다.

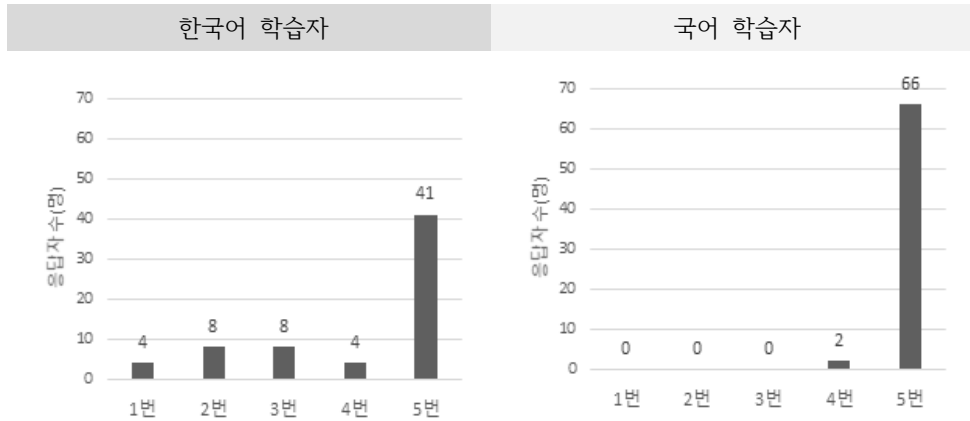
또한 팝콘이 만들어지는 물리적인 과정을 설명하고 있는 문항 7 텍스트는 총 17개 절 가운데 14개 절(82.35%)이 물질적 과정으로 구성되어 있으며, 정신적 과정과 관계적 과정, 그리고 존재적 과정은 각각 1회(5.88%) 나타났다. 이러한 물질적 과정의 절들은 [조건]을 나타내는 ‘-면’과 [나열]의 ‘-면서’로 연결되며, ‘-게 되다’를 통해 피동절을 형성하는 양상이 두드러지게 나타났다.

(68) 낱알 속 소량의 수분과 단단한 껍질은 팝콘을 만드는 데 중요한 역할을 한다.

문항 7 텍스트에서는 주제 전개 구조의 유형이 혼합적으로 나타나는데, 이 가운데 과학적 원리의 설명 부분에서는 지그재그 유형의 출현이 두드러짐을 볼 수 있었다. 또한 문항 1, 3, 5 텍스트와 달리 대인적 메타 기능과 관련하여서는 정도를 나타내는 어휘적 표현만이 제한적으로 나타났다.

- 1번: 팝콘 섭취와 건강의 관계
- 2번: 최초로 팝콘을 만들어 먹은 시기
- 3번: 팝콘에서 고소한 맛이 나는 이유
- 4번: 가정에서 팝콘을 쉽게 만드는 방법
- 5번: 팝콘용 옥수수가 팝콘이 되는 원리

문항 7은 이상의 텍스트 내용을 바탕으로 전체 텍스트가 전달하고자 하는 내용이 무엇인지 파악할 것을 요구하고 있는데, 이와 관련하여서는 위와 같은 답항이 제시되었다. 이에 대한 응답에서 한국어 학습자는 63%(41명), 국어 학습자는 97%(66명)가 5번을 택해 높은 정답률을 보였다. 이러한 두 집단의 응답 경향을 나타내면 [그림 3-11]과 같다.



[그림 3-11] 국어 교과 텍스트 이해 문항 7 응답 양상

한국어 학습자들 가운데서는 2번과 3번 답항을 선택한 학습자가 각각 12%(8명), 1번과 4번 답항을 선택한 학습자가 각각 6%(4명)를 차지하였다. 국어 학습자 집단에서는 3%(2명)가 4번 답항을 선택하였다. 텍스트 이해에 도움이 되는 부분이 어디였는지를 묻는 7-2번 문항에 대해 이들 응답자(N16, N21)는 두 번째와 세 번째 문단의 일부를 응답에 포함하였으나, 정답을 택한 국어 학습자들이 두 번째 문단의 ‘이러한 원리로 팝콘이 만들어지는 것이다’ 혹은 세 번째 문단의 ‘팝콘이 만들어질 때 평 소리는 왜 나는 것일까?’라는 문장에 주목한 것과 달리 팝콘이 만들어지는 과정을 기술하는 부분에 주의를 기울였다고 응답하였다. 이에 따라 두 학습자는 해당 텍스트가 팝콘이 만들어지는 원리가 아니라 팝콘을 만드는 방법을 설명하기 위한 목적으로 쓰였다고 파악한 것임을 알 수 있다.

이러한 경향은 4번 답항을 택한 한국어 학습자들(M2, M5, M14, M16)의 응답에서도 나타났다. 이들은 7-2번 문항을 통해 두 번째와 세 번째 문단 가운데 팝콘을 만드는 방법을 기술한 부분에 주목하였다고 응답하거나(M2, M5), 7-1번 문항을 통해 두 개 문단에 포함된 각 중심 문장을 이해하지 못하였다고 응답(M5, M16)하였다.

한국어 학습자 집단 가운데 1번(M21, M42, M61, M62)과 2번(M3, M4, M13, M22, M33, M50, M52, M56), 3번(M17, M18, M24, M37, M39, M43, M44, M45) 답항을 선택한 학습자 가운데는 다음의 예와 같이 어휘의 이해에서 어려움을 겪었다는 응답이 두드러졌다.

M61: 튀긴, 팽창하게, 튀어나오면

M13: 튀긴, 낱알, 수분, 단단한, 부피, 압력, 원리, 단단하고, **가하면**, 수분의, 순
식간에 팽창하게, 평, 튀겨진, 보드라운

M33: 수분이, 수증기가, 기체, 압력, 전달

국어 학습자 집단에서 어휘의 이해에 어려움을 겪었다는 응답은 ‘낱알’(N22, M27)’과 ‘팽창하다(N7)’의 세 건으로 매우 드물었으나, 한국어 학습자 집단에서는 정오답자 모두 7번 텍스트에서 어휘 이해에 많은 어려움을 겪고 있음을 확인할 수 있었다. 응답에는 저빈도의 일상적 어휘 외에 과학적 주제의 텍스트에서 사용되는 어휘(‘팽창하다, 부피, 압력, 수분, 수증기, 기체, 압력, ...’)가 다양하게 포함되어 있었다.

전체 텍스트 중 이해하지 못한 부분에 밑줄을 긋도록 한 주관식 문항 7-1에 응답한 국어 학습자는 68명 중 19명으로, 이 가운데 정답자는 18명(N06, N07, N12, N13, N22, N25, N27, N28, N29, N30, N38, N41, N46, N48, N49, N51, N57, N68), 오답자는 1명(N16)이었다. 주관식 7-1 문항에 응답한 한국어 학습자는 65명 중 40명으로 정답자는 21명(M01, M07, M09, M10, M19, M20, M23, M26, M27, M28, M29, M32, M34, M35, M36, M46, M47, M51, M54, M58, M65), 오답자는 19명(M02, M03, M05, M13, M16, M17, M18, M21, M22, M33, M37, M42, M43, M44, M45, M52, M56, M61, M62)이었다.

문항 7-1에 응답한 한국어 학습자 집단의 정답자 21명 가운데 14명(M10, M19, M23, M26, M27, M28, M29, M32, M34, M36, M47, M51, M54, M58)은 어휘 단위로, 11명(M02, M03, M05, M13, M16, M21, M22, M37, M42, M43, M62)은 어휘 이상 단위로 응답하였다.³⁸⁾ 문항 7-1에 응답한 오답자 가운데에서는 15명(M03, M05, M13, M16, M17, M18, M21, M33, M37, M43, M44, M45, M52, M56, M61)이 어휘 단위로, 11명(M02, M03, M05, M13, M16, M21, M22, M37, M42, M43, M62)이 어휘 이상의 단위로 응답하여³⁹⁾, 응답 언어 단위에 있어 문항 5-1과 유사한 경향을 보였다.

38) M47, M51 응답은 어휘 단위와 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

39) M03, M05, M13, M16, M21, M37, M43 응답은 어휘 단위와 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

문항 7-1에 응답한 국어 학습자 집단의 정답자 18명 가운데 3명(N07, N22, N27)은 어휘 단위로, 16명(N06, N07, N12, N13, N25, N28, N29, N30, N38, N41, N46, N48, N49, N51, N57, N68)은 어휘 이상 단위로 응답하였다.⁴⁰⁾ 문항 7-1에 응답한 오답자는 1명(N16)으로, 역시 어휘 이상의 단위로 응답하여, 응답 언어 단위에 있어 문항 1-1, 3-1, 5-1과 동일한 경향을 보였다.

| 집 단 순 위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|------------------|---------|--------|-------|--------|--------|----|-----|----|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈 도 | 어휘 | 빈 도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 |
| 1 | 날알 | 8 | 날알 | 8 | 날알 | 2 | . | . |
| 2 | 팽창하다 | 8 | 수분 | 6 | 팽창하다 | 1 | | |
| 3 | 수증기 | 6 | 보드랍다 | 4 | | | | |
| 4 | 부풀다 | 5 | 수증기 | 4 | | | | |
| 5 | 소량 | 3 | 압력 | 4 | | | | |
| 6 | 전분 | 2 | 터지다 | 4 | | | | |
| 7 | 타닥닥 | 2 | 튀기다 | 4 | | | | |
| 8 | 수분 | 2 | 껍질 | 3 | | | | |
| 9 | 견디다 | 1 | 단단하다 | 3 | | | | |
| 10 | 기체 | 1 | 소량 | 3 | | | | |
| 11 | 껍질 | 1 | 속 | 3 | | | | |
| 12 | 단단하다 | 1 | 튀어나오다 | 3 | | | | |
| 13 | 밖 | 1 | 팝콘용 | 3 | | | | |
| 14 | 보드랍다 | 1 | 가하다 | 2 | | | | |
| 15 | 부피 | 1 | 부풀다 | 2 | | | | |
| 16 | 속 | 1 | 소리 | 2 | | | | |
| 17 | 압력 | 1 | 옥수수 | 2 | | | | |
| 18 | 역할 | 1 | 온도 | 2 | | | | |
| 19 | 인하다 | 1 | 원리 | 2 | | | | |
| 20 | 커지다 | 1 | 타닥닥 | 2 | | | | |
| 21 | 튀겨지다 | 1 | 터져버리다 | 2 | | | | |
| 22 | 하얗다 | 1 | 튀겨지다 | 2 | | | | |

40) N07 응답은 어휘 단위와 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

| | | | | | | | | |
|----|----|---|------|---|--|--|--|--|
| 23 | 흔히 | 1 | 특징 | 2 | | | | |
| 24 | | | 팽창하다 | 2 | | | | |
| 25 | | | 기체 | 1 | | | | |
| 26 | | | 끓는점 | 1 | | | | |
| 27 | | | 되다 | 1 | | | | |
| 28 | | | 뜻하다 | 1 | | | | |
| 29 | | | 밖 | 1 | | | | |
| 30 | | | 배 | 1 | | | | |
| 31 | | | 변화하다 | 1 | | | | |
| 32 | | | 부피 | 1 | | | | |
| 33 | | | 빠지다 | 1 | | | | |
| 34 | | | 열 | 1 | | | | |
| 35 | | | 인하다 | 1 | | | | |
| 36 | | | 전달되다 | 1 | | | | |
| 37 | | | 평 | 1 | | | | |

[표 3-18] 문항 7-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과

위의 [표 3-18]을 통해, 문항 7과 관련된 텍스트 가운데 국어 학습자 정답자들과 한국어 학습자 집단 모두 ‘**날알**’과 ‘**팽창하다**’의 두 어휘 이해에 어려움을 겪었다는 점을 알 수 있다. 또한 한국어 학습자 집단의 정답자와 오답자 응답에서는 총 17개의 어휘(‘**기체**, **껍질**, **날알**, **단단하다**, **밖**, **보드랍다**, **부풀다**, **부피**, **소량**, **속**, **수분**, **수증기**, **압력**, **인하다**, **타닥닥**, **튀겨지다**, **팽창하다**’)가 동일하게 나타났다. 이외의 정답자 응답에서는 ‘**견디다**, **역할**, **전분**, **커지다**, **하얗다**, **흔히**’가, 오답자 응답에서는 ‘**가하다**, **끓는점**, **되다**, **뜻하다**, **배**, **변화하다**, **빠지다**, **소리**, **열**, **옥수수**, **온도**, **원리**, **전달**, **터져버리다**, **터지다**, **튀기다**, **튀어나오다**, **특징**, **팝콘용**, **평**’이 나타났다.

5) 텍스트 이해 문항 9 응답 양상

9번 문항은 여행지의 경제와 환경을 보호하는 ‘착한 여행’의 필요성과 방법을 소개하는 텍스트와 관련하여 제시되었다. 해당 텍스트는 175개 어절 길이로, 전체 설문에서 제시된 여섯 개의 텍스트 가운데 가장 길다. 9번 문항 텍스트는 총 183종의 언어 단위로 구성되었는데, 이 가운데 일반 명사의

목록을 예로 제시하면 다음의 [표 3-19]와 같다.

| | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 |
|----|------|----|-----|----|------|----|-----|----|-----|----|
| 1 | 여행 | 10 | 관광 | 1 | 바구니 | 1 | 식품 | 1 | 지역 | 1 |
| 2 | 코끼리 | 4 | 관광객 | 1 | 배출량 | 1 | 실질 | 1 | 짐 | 1 |
| 3 | 현지인 | 4 | 교통 | 1 | 부채 | 1 | 알 | 1 | 철도 | 1 |
| 4 | 여행자 | 3 | 기자 | 1 | 사람 | 1 | 업소 | 1 | 체험 | 1 |
| 5 | 경제 | 2 | 대중 | 1 | 사회 | 1 | 여행사 | 1 | 최선 | 1 |
| 6 | 새끼 | 2 | 도로 | 1 | 산악 | 1 | 운동 | 1 | 추억 | 1 |
| 7 | 식사술 | 2 | 도보 | 1 | 상품 | 1 | 의식 | 1 | 컵 | 1 |
| 8 | 쇼 | 2 | 도움 | 1 | 생태 | 1 | 이익 | 1 | 탄소 | 1 |
| 9 | 시설 | 2 | 동물 | 1 | 서비스 | 1 | 인지 | 1 | 풍경 | 1 |
| 10 | 일회용품 | 2 | 등반 | 1 | 세계 | 1 | 일 | 1 | 피범벅 | 1 |
| 11 | 현지 | 2 | 때 | 1 | 쇠갈고리 | 1 | 자본 | 1 | 학대 | 1 |
| 12 | 환경 | 2 | 리조트 | 1 | 수익 | 1 | 자전거 | 1 | 항공기 | 1 |
| 13 | 가능 | 1 | 마을 | 1 | 숙박 | 1 | 장 | 1 | 호텔 | 1 |
| 14 | 개인 | 1 | 모두 | 1 | 시간 | 1 | 주인 | 1 | 휴식 | 1 |
| 15 | 거대 | 1 | 문화 | 1 | 시민 | 1 | 즉석 | 1 | - | - |
| 16 | 경우 | 1 | 민박 | 1 | 식당 | 1 | 지구 | 1 | - | - |

[표 3-19] 문항 9 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사)

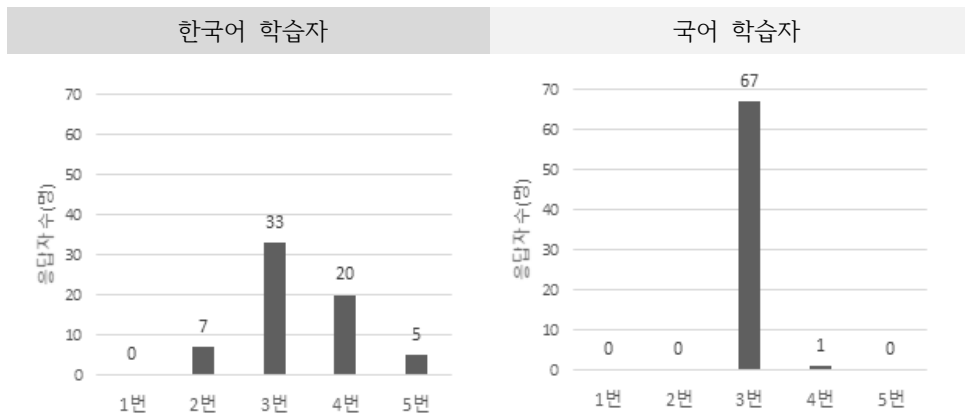
이와 같은 목록을 통해 기초 생활 어휘에 속하는 어휘와 기본 학습 어휘로 볼 수 있는 한자 어휘를 모두 확인할 수 있다. 그러나 문항 7의 텍스트와 달리 이러한 한자어 가운데에는 교과 특수 어휘가 제한적으로 나타난다. 또한 ‘쇼, 리조트, 서비스’ 등 외래어가 다수 포함되어 있음 또한 확인할 수 있다.

문항 9의 텍스트는 총 20개 절로 분석된다. 이 중에서 물질적 과정이 총 8개 절(40%)로 나타났으며, 정신적 과정과 존재적 과정은 각각 5개 절(25%), 발화적 과정과 관계적 과정은 각각 1개(5%)씩 출현했다. 텍스트의 전체 길이에 비해 절의 수가 적게 나타난 것은 문항 9 텍스트가 다양한 수식어구를 포함하고 있기 때문이다. 이러한 수식어구들은 주로 참여자에 대한 필자의 태도를 나타냄으로써 대인적 메타 기능을 수행하였다. 문항 9 텍스트는 주제부 반복 유형을 중심으로 구성되어 있으나, 세 번째 문단에서 예시를 도입하면서 유표적 주제부가 사용되어 이러한 흐름 가운데 부분적인 변화가 나타난다.

문항 9에서는 관련 텍스트 내용에 대한 이해를 바탕으로, 필자가 글을 통해 전달하고자 하는 의도가 무엇인지를 다음의 답항에서 고르도록 하고 있다.

- 1번: 거대 자본이 운영하는 호텔을 이용하기를 바란다.
- 2번: 많은 여행자들이 히말라야 등반을 하기를 바란다.
- 3번: 더 많은 여행자들이 착한 여행에 동참하기를 바란다.
- 4번: 여행자들이 더 편하고 화려한 여행을 즐기기를 바란다.
- 5번: 코끼리 쇼에서 만난 사람들이 서로 존중하기를 바란다.

한국어 학습자의 49%(32명), 국어 학습자의 99%(67명)가 정답인 3번을 택하여, 두 집단 간 정답률의 격차가 매우 크게 나타났다. 그 응답 경향을 간략히 나타내면 [그림 3-12]와 같다.



[그림 3-12] 국어 교과 텍스트 이해 문항 9 응답 양상

9-1 문항에 대한 국어 학습자 집단의 응답자는 총 29명으로, 이 가운데 20명(N6, N10, N13, N51, N16, N21, N27, N30, N31, N32, N33, N37, N38, N39, N40, N46, N48, N52, N67, N68)이 문장 혹은 문단 단위의 이해에 어려움을 겪었다고 밝혔다. 또한 전체 다섯 개의 문단 가운데 네 번째 문단의 이해가 어려웠다고 응답한 학습자가 9명(N30, N37, N38, N39, N46, N52, N51, N21, N16)으로 가장 많았으며, 첫 번째(N38, N39, N48, N31, N68)와 세 번째(N10, N32, N33, N37, N67) 문단이라고 응답한 학

습자가 각각 5명, 두 번째 문단이라고 응답한 학습자가 3명(N40, N6, N51), 다섯 번째 문단이라고 응답한 학습자가 2명(N13, N27)으로 그 뒤를 이었다.

N16: 사람을 태우거나 쇼를 보여 주기 위해 코끼리는 쇠사슬과 쇠갈고리로 새끼 때부터 조련된다.

N21: 착한 여행은 동물 학대가 이루어지는 관광 상품에 참여하지 않는 것이다.

N37: 착한 여행은 거대 자본이 운영하는 호텔, 리조트보다 현지인이 운영하는 숙박 시설, 식당, 여행사를 이용하는 것이다. / 착한 여행은 동물 학대가 이루어지는 관광 상품에 참여하지 않는 것이다. 사람을 태우거나 쇼를 보여 주기 위해 코끼리는 쇠사슬과 쇠갈고리로 새끼 때부터 조련된다. 쇠사슬에 묶여 피범벅이 된 채 절규하는 새끼 코끼리를 본다면 코끼리 쇼와 코끼리의 등에 타는 것이 얼마나 잔인한 일인지 알 것이다.

문항 9-1에 응답한 한국어 학습자 집단의 정답자 20명 가운데는 문장이나 문단 단위의 이해가 어려웠다고 응답한 학습자가 6명(M7, M22, M29, M35, M63, M65)으로, 국어 학습자 집단과 달리 어휘 단위의 이해에 어려움을 겪은 학습자가 더 많았다. 문장 및 문단 단위의 이해가 어려웠다고 응답한 6명의 학습자 가운데 3명(M35, M29, M22)이 네 번째 문단에 포함된 내용의 이해에 어려움을 겪었다고 응답하여, 국어 학습자들과 마찬가지로 첫 번째(M7)나 두 번째(M7), 세 번째(M65), 다섯 번째(M63) 문단의 이해가 어려웠다는 응답에 비해 많았다.

M35: 단순한 생태, 대중교통을 이용하, 등반, 쇠사슬과 쇠갈고리로 새끼 때부터 조련된다.

M29: 경제, 배출량, 대중교통, 철도, 소요되지만, 다채로운, 짐꾼, 민박 업소, 운영하는, 리조트보다, 현지인이, 숙박 시설, 학대, 관광 상품, 쇠사슬과 쇠갈고리로 새끼 때부터 조련된다. / 쇠사슬, 피범벅, 절규, 일회용품, 즉석식품, 부채

M22: 히말라야, 관광객이, 현지인, 쇠사슬에 묶여 피범벅이 된 채 절규하는 새끼 코끼리를 본다면 코끼리 쇼와 코끼리의 등에 타는 것이 얼마나 잔인한 일인지 알 것이다.

오답을 택한 한국어 학습자 중에서는 31%(20명)가 4번(‘여행자들이 편

하고 화려한 여행을 즐기기를 바란다’)을, 11%(7명)가 2번(‘많은 여행자들이 히말라야 등반을 하기를 바란다’)을, 8%(5명)가 5번(‘코끼리 쇼에서 만난 사람들이 서로 존중하기를 바란다’)을 선택하였다.

4번 답항을 선택한 한국어 학습자 중 문항 9-1에 응답한 학습자는 14명(M1, M5, M6, M8, M9, M10, M16, M19, M28, M40, M46, M47, M58, M62)이었다. 정답을 택한 학습자들과 달리 이들 가운데에서는 문장 이상 단위의 이해에 어려움을 겪었다고 응답한 학습자의 비중이 높았다(M1, M5, M6, M8, M9, M16, M46, M62). 그리고 이 가운데서는 두 개 이상의 문단을 이해하지 못했다고 응답한 경우(M1, M5, M9, M16, M46, M62)가 절반 이상이었다. 문항 9-1의 응답 결과를 바탕으로 각 문단별 이해 양상을 살펴보면, 첫 번째 문단(M9, M16, M46, M62)과 두 번째 문단(M5, M9, M46, M40)은 각각 4명, 세 번째 문단은 1명(M46), 다섯 번째 문단은 세 명(M1, M46, M62)의 학습자가 이해에 어려움을 겪었다고 응답하였다. 또한 이들 학습자 집단 가운데서도 네 번째 문단의 이해가 가장 어려웠다는 응답이 6명(M1, M5, M6, M8, M16, M62)으로 가장 많았다.

2번 답항을 선택한 한국어 학습자들(M14, M20, M26, M33, M36, M37, M39)의 문항 9-2 응답 결과를 보면, ‘히말라야 등반 관광’을 언급하는 세 번째 문단에 주목하고, ‘히말라야 등반으로 인해 현지인에게 돌아가는 수익이 불과 1.2%’라는 부분을 통해 전체 텍스트의 집필 의도를 추측하였음을 알 수 있다(M14, M26, M36, M37). 이외로는 텍스트의 모든 부분이 이해에 도움을 주었다고 응답하여 주요 정보를 변별해 내지 못한 응답(M39)이 확인되었다. 문항 9-1의 응답 결과를 통해서도 텍스트의 대부분을 이해하지 못하여 2번을 답항으로 선택한 경우(M33)를 확인할 수 있었으며, 세 번째 문단을 올바르게 이해하지 못해 오답을 선택한 경우도 나타났다(M20).

또한 5번 답항을 선택한 한국어 학습자들(M2, M18, M42, M52, M61)은 두 개 이상의 문단을 이해하지 못하거나(M2, M52), 네 번째 문단에 포함된 문장을 이해하지 못한(M18, M42, M52) 것을 확인할 수 있었다.

주관식 문항 9-1을 통해 전체 텍스트 중 이해하지 못한 부분을 응답한 국어 학습자는 68명 중 29명으로 모두 정답자였다. 이 가운데 12명(N07, N08, N21, N22, N27, N41, N42, N44, N46, N48, N49, N54)은 어휘 단위로, 20명(N06, N08, N10, N13, N16, N22, N30, N31, N32, N33, N37, N38, N39, N40, N44, N51, N52, N57, N67, N68)은 어휘 이상 단

위로 응답하여, 기타 문항들과 동일한 경향을 나타냈다.⁴¹⁾

주관식 9-1 문항에 응답한 한국어 학습자는 65명 중 42명으로 정답자는 20명, 오답자는 22명이었다. 이 가운데 정답자 중 18명(M03, M06, M08, M13, M18, M22, M28, M35, M36, M44, M45, M46, M51, M52, M54, M56, M58, M60)은 어휘 단위로, 20명(M06, M08, M13, M18, M22, M35, M51, M52, M54, M56, M58, M60, M63, M65)은 어휘 이상 단위로 응답하였다.⁴²⁾ 문항 9-1에 응답한 오답자 가운데에서는 16명(M10, M16, M17, M19, M20, M21, M27, M29, M32, M37, M40, M42, M43, M47, M53, M61)이 어휘 단위로, 15명(M01, M02, M05, M07, M09, M10, M16, M20, M21, M29, M37, M40, M42, M47, M62)이 어휘 이상의 단위로 응답하여⁴³⁾, 응답 언어 단위에 있어 문항 5-1, 7-1과 유사한 경향을 보였다.

| 집단 순위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|----------|-------------|----|------------|----|-------------|----|--------|----|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어 휘 | 빈도 |
| 1 | 소요되다 | 7 | 배출량 | 5 | 배출량 | 2 | . | . |
| 2 | 쇠사슬 | 7 | 일회용품 | 5 | 착하다 | 2 | | |
| 3 | 현지인 | 7 | 쇠갈고리 | 4 | 탄소 | 2 | | |
| 4 | 즉석식품 | 6 | 쇠사슬 | 4 | 의식 | 1 | | |
| 5 | 짐꾼 | 6 | 관광객 | 3 | 주인 | 1 | | |
| 6 | 배출량 | 5 | 리조트 | 3 | 거대 | 1 | | |
| 7 | 운영하다 | 5 | 히말라야 | 3 | 자본 | 1 | | |
| 8 | 절규하다 | 5 | 경제 | 2 | 절규하다 | 1 | | |
| 9 | 다채롭다 | 4 | 대중교통 | 2 | | | | |
| 10 | 민박 | 4 | 민박 | 2 | | | | |
| 11 | 쇠갈고리 | 4 | 부채1 | 2 | | | | |
| 12 | 숙박 | 4 | 생태 | 2 | | | | |

41) N08, N22, N44 응답은 어휘 및 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

42) M18, M22, M35, M51, M52 응답은 어휘 및 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

43) M10, M21, M29, M42, M47 응답은 어휘 및 어휘 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

| | | | | | | | | |
|----|------|---|------|---|--|--|--|--|
| 13 | 시설 | 4 | 수익 | 2 | | | | |
| 14 | 일회용품 | 4 | 숙박 | 2 | | | | |
| 15 | 리조트 | 3 | 장바구니 | 2 | | | | |
| 16 | 실질적 | 3 | 집꾼 | 2 | | | | |
| 17 | 업소 | 3 | 풍경 | 2 | | | | |
| 18 | 피범벅 | 3 | 항공기 | 2 | | | | |
| 19 | 현지 | 3 | 현지 | 2 | | | | |
| 20 | 경제 | 2 | 네팔 | 1 | | | | |
| 21 | 관광 | 2 | 다채롭다 | 1 | | | | |
| 22 | 관광객 | 2 | 단순하다 | 1 | | | | |
| 23 | 네팔 | 2 | 때 | 1 | | | | |
| 24 | 대중교통 | 2 | 마을 | 1 | | | | |
| 25 | 등반 | 2 | 모여들다 | 1 | | | | |
| 26 | 부채 | 2 | 불과 | 1 | | | | |
| 27 | 산악 | 2 | 비치되다 | 1 | | | | |
| 28 | 상품 | 2 | 산악 | 1 | | | | |
| 29 | 자본 | 2 | 새끼 | 1 | | | | |
| 30 | 조련되다 | 2 | 쇼 | 1 | | | | |
| 31 | 챙기다 | 2 | 시민 | 1 | | | | |
| 32 | 철도 | 2 | 시설 | 1 | | | | |
| 33 | 태우다 | 2 | 업소 | 1 | | | | |
| 34 | 학대 | 2 | 운영하다 | 1 | | | | |
| 35 | 히말라야 | 2 | 이용하다 | 1 | | | | |
| 36 | 가지고 | 1 | 절규하다 | 1 | | | | |
| 37 | 거대 | 1 | 조련되다 | 1 | | | | |
| 38 | 경우 | 1 | 주인 | 1 | | | | |
| 39 | 단순하다 | 1 | 착하다 | 1 | | | | |
| 40 | 도보 | 1 | 체험 | 1 | | | | |
| 41 | 비치되다 | 1 | 코끼리 | 1 | | | | |
| 42 | 새끼 | 1 | 탄소 | 1 | | | | |
| 43 | 쇼 | 1 | 피범벅 | 1 | | | | |
| 44 | 시민 | 1 | 학대 | 1 | | | | |
| 45 | 여행 | 1 | 현지인 | 1 | | | | |
| 46 | 장바구니 | 1 | 환경 | 1 | | | | |
| 47 | 적극 | 1 | | | | | | |
| 48 | 존중하다 | 1 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|-----|---|--|--|--|--|--|--|
| 49 | 즐겁다 | 1 | | | | | | |
| 50 | 착하다 | 1 | | | | | | |
| 51 | 코끼리 | 1 | | | | | | |
| 52 | 탄소 | 1 | | | | | | |

[표 3-20] 문항 9-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과

[표 3-20]을 통해 확인할 수 있듯이, 문항 9-1을 통해서는 기타 문항과 비교하여 한국어 학습자 집단의 정답자 응답 가운데 가장 많은 어휘의 목록이 나타났다. 이 가운데 특징적인 것은 국어 학습자 집단의 응답에 ‘착하다, 주인’ 등의 고빈도 기초 생활 어휘가 포함되어 있다는 점이다. 이는 ‘주인의식’, 그리고 ‘착한 여행’과 같은 응답을 통해 수집된 어휘였다. 전자의 경우 ‘주인’과 ‘의식’이 합성됨으로써 만들어지는 의미를 이해하지 못하여 나타난 응답으로 볼 수 있다. 후자의 경우 ‘세계 시민으로서의 의식을 가지고 지역 경제 살리기와 환경 운동에 동참하기 위한 여행의 형태’를 ‘착한 여행’이라고 개념화한 필자의 가치 판단에 대한 의문으로 해석된다.

한국어 학습자 집단과 국어 학습자 집단의 정답자 어휘 목록에서는 ‘배출량, 착하다, 탄소, 절규하다’가 동일하게 포함되었다. 또한 한국어 학습자 집단 가운데 정답자와 오답자의 응답에서는 총 33개의 어휘(‘경제, 관광객, 네팔, 다채롭다, 단순하다, 대중교통, 리조트, 민박, 부채, 비치되다, 산악, 새끼, 쇠갈고리, 쇠사슬, 쇼, 숙박, 시민, 시설, 업소, 운영하다, 일회용품, 장바구니, 조련되다, 짐꾼, 코끼리, 피범벅, 학대, 현지, 현지인, 히말라야, 배출량, 절규하다, 착하다, 탄소’)가 일치하였다. 이 외에도 정답자 응답에서는 18개 어휘(‘가지고, 거대, 경우, 관광, 도보, 등반, 상품, 소요되다, 실질적, 여행, 자본, 적극, 존중하다, 즉석식품, 즐겁다, 챙기다, 철도, 태우다’), 오답자 응답에서는 12개 어휘(‘때, 마을, 모여들다, 불과, 생태, 수익, 이용하다, 주인, 체험, 풍경, 항공기, 환경’)를 확인하였다.

6) 텍스트 이해 문항 11 응답 양상

문항 11과 관련된 텍스트는 미세 플라스틱의 위험성에 대한 설명 텍스트이다. 160여절 길이의 해당 텍스트는 총 177종의 언어 단위로 구성되었는

데 이 가운데 일반 명사의 목록을 제시하면 [표 3-21]과 같다.

| | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 | 단어 | 빈도 |
|----|------|----|-----|----|----|----|-----|----|-----|----|
| 1 | 플라스틱 | 10 | 경로 | 1 | 마련 | 1 | 오염 | 1 | 지구 | 1 |
| 2 | 생태 | 4 | 공포 | 1 | 먹이 | 1 | 오존층 | 1 | 진짜 | 1 |
| 3 | 사람 | 3 | 과학 | 1 | 물 | 1 | 온실 | 1 | 최종 | 1 |
| 4 | 페트병 | 3 | 과학자 | 1 | 물질 | 1 | 의정서 | 1 | 통계 | 1 |
| 5 | 협약 | 3 | 국제 | 1 | 변화 | 1 | 이유 | 1 | 파괴 | 1 |
| 6 | 몸 | 2 | 규모 | 1 | 분량 | 1 | 인간 | 1 | 포식자 | 1 |
| 7 | 바다 | 2 | 기술 | 1 | 분말 | 1 | 일상 | 1 | 해법 | 1 |
| 8 | 일 | 2 | 기자 | 1 | 사슬 | 1 | 작업 | 1 | 재활용 | 1 |
| 9 | 입 | 2 | 기초 | 1 | 생활 | 1 | 전 | 1 | 획기적 | 1 |
| 10 | 가스 | 1 | 기후 | 1 | 손 | 1 | 정도 | 1 | - | - |
| 11 | 결국 | 1 | 단계 | 1 | 시대 | 1 | 종류 | 1 | - | - |

[표 3-21] 문항 11 텍스트 구성 어휘 예시(일반 명사)

이를 통해 확인할 수 있듯이, 환경오염과 관련된 정보를 다루는 문항 11 텍스트는 문항 7 텍스트와 유사하게 과학적 개념을 다루는 어휘(‘오존층, 온실, 기후, 지구’)가 포함되어 있다. 또한 국제 협약과 관련한 내용을 다루고 있기 때문에 사회과 지식과 관련된 개념어 또한 포함되어 있다(‘의정서, 협약, 시대’). 따라서 문항 11 텍스트의 내용을 이해하기 위해서는 교과 특수 어휘 지식이 요구된다.

문항 11의 텍스트는 총 16개 절로 분석된다. 오염이라는 구체적 현상을 다루는 해당 텍스트에서는 물질적 과정이 13개 절(81.25%)로 가장 큰 비중을 차지하였으며, 정신적 과정은 2회(12.5%), 존재적 과정은 1회(6.25%) 출현하였고, 발화적 과정과 관계적 과정은 나타나지 않았다.

결국 미세한 분말로 **변해버린** 플라스틱이 바다 생태계의 아주 기초 단계에서부터 누적되기 시작할 것이고, 이게 돌고 돌아서 모든 생태계의 최종 포식자인 사람의 몸에**까지** 들어오지 **않겠는가?**

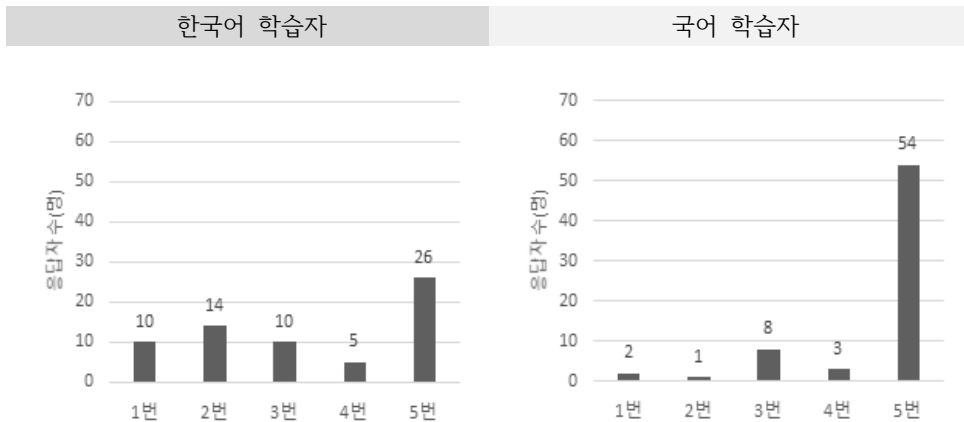
본 텍스트는 ‘-아 버리다’와 같은 보조동사 구성, 그리고 ‘까지’ 등의 보조사를 사용하며 부분적인 서법의 전환을 통해 미세 플라스틱이라는 환경오염의 원인 물질에 대한 필자의 가치 판단을 명확히 드러내고 있다.

11번 문항은 텍스트의 필자가 글을 통해 알리고자 하는 중심 생각을 추

론하도록 하는 문항이다. 이와 관련하여 학습자들은 다음의 답항 중 하나를 선택하였다.

- 1번: 플라스틱에 대한 대규모 국제협약을 맺어야 한다.
- 2번: 과학자들은 플라스틱을 오염 물질로 규정해야 한다.
- 3번: 버려지는 플라스틱에 대한 통계를 정확히 내야 한다.
- 4번: 오존층의 파괴를 막고 온실가스의 양을 줄여야 한다.
- 5번: 일상생활에서 플라스틱을 함부로 버리지 말아야 한다.

한국어 학습자들은 42%(27명)가 정답인 5번을 택하였다. 이는 텍스트 이해 능력을 살피기 위한 여섯 개의 문항(1, 3, 5, 7, 9, 11)의 한국어 학습자 정답률 가운데 가장 낮은 수치였다. 국어 학습자들 역시 79%(54명)의 정답률을 보여, 1번 문항과 더불어 11번 문항에서 가장 낮은 정답률을 나타냈다. 11번 문항의 5번 답항은 텍스트의 마지막 문단인 ‘어쨌든 과학적, 기술적 해법이 획기적으로 등장하기 전까지 우리 일상생활에서 함부로 플라스틱을 버리지 말아야 한다. 무심코 버린 페트병, 결국 생태계의 먹이 사슬을 따라 우리 입으로 다시 들어오는 일은 좀 막아야 하지 않겠나’와 연관되어 있다.



[그림 3-13] 국어 교과 텍스트 이해 문항 11 응답 양상

두 집단의 11번 문항에 대한 응답 경향을 제시하면 [그림 3-13]과 같다. 국어 학습자의 경우 12%(8명)의 학습자가 3번을 답으로 선택하였으며,

4%(3명)의 학습자가 4번을, 3%(2명)의 학습자가 1번을, 가장 적은 1%(1명)의 학습자가 2번을 택하였다. 그러나 한국어 학습자의 경우 정답인 5번 다음으로 2번 답항을 선택한 비율이 높아(22%, 14명) 국어 학습자들과 다른 경향을 보였다. 이외에 1번과 3번 답항의 경우 각각 15%(10명), 4번 답항의 경우 8%(5명)가 선택하였다.

전체 텍스트 이해에 어려움을 주는 요소를 묻는 11-1번 문항의 응답을 살펴보면, 1, 3, 5, 7, 9번 문항 관련 텍스트에 비해 응답률이 높아, 11번 문항 관련 텍스트의 이해 난이도가 비교적 높았다는 것을 알 수 있다. 또한 한국어 학습자의 경우 어휘 단위로의 응답이 문장 이상 단위로의 응답에 비해 매우 적은 양상을 보였는데, 이는 특히 오답자 집단의 응답이 문장 이상 단위에 집중된 것에 따른 결과이다.

11-1번 문항에 대해 응답한 한국어 학습자 43명 중 정답자는 14명, 오답자는 19명이었다. 정답자 가운데 어휘 단위로 응답한 학습자는 10명(M08, M13, M27, M28, M32, M35, M47, M51, M54, M60), 어휘 이상 단위로 응답한 학습자는 7명(M06, M09, M13, M20, M23, M35, M47)이었다.⁴⁴⁾ 또한 오답자 응답 29건 가운데 어휘 이상 단위로 응답한 학습자는 24명(M01, M02, M03, M04, M05, M07, M10, M16, M18, M19, M21, M22, M29, M33, M37, M40, M42, M43, M44, M46, M52, M56, M62, M65)이며 어휘 단위로 응답한 학습자는 13명(M10, M17, M19, M21, M22, M30, M36, M37, M43, M44, M45, M56, M58)으로, 정답자의 경우 문항 5-1, 7-1, 9-1과, 오답자의 경우 문항 1-1, 3-1과 유사한 경향을 나타냈다.⁴⁵⁾

M8: 공포, 오존층 파괴

M13: 경로를, 회수되는, 한정된, 통계 작업, 공포, 미세한, 단계에서부터, 누적되기 시작할, 생태계의 최종 포식자, 규정하자고, 파괴에, 의정서, 등장, 무심코

M20: 진짜 공포는 여기에서부터 시작된다. 결국 미세한 분말로 변해버린 플라스틱이 바다 생태계의 아주 기초 단계에서부터 누적되기 시작할 것이고, 이게 돌고 돌아서 모든 생태계의 최종 포식자인 사람의 몸까지 들어오지 않겠는가?

44) M13, M35, M47의 응답은 어휘 단위와 문장 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

45) M10, M19, M21, M22, M37, M43, M44, M56의 응답은 어휘 단위와 문장 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

문항 11-1에 대해서는 국어 학습자 가운데 총 25명이 응답하였으며 이 가운데 정답자는 22명, 오답자는 3명이었다. 정답자 중 문항 11-1에 어휘 단위로 응답한 학습자는 8명(N8, N17, N33, N34, N44, N54, N67, N22)으로, 문장 이상 단위로 응답한 학습자 16명(N8, N9, N10, N11, N12, N13, N25, N30, N33, N41, N42, N46, N50, N49, N57, N62)에 비해 적었다.⁴⁶⁾ 오답자의 경우 응답자 3명 중 두 명은 어휘 이상 단위(N06, N07)로, 1명(N68)은 어휘와 어휘 이상 단위를 혼합한 형태로 응답하였다.

1번 답항을 선택한 국어 학습자(N16, N31)들은 문항 11-1과 11-2에 모두 응답하지 않았으나, 한국어 학습자(M4, M5, M14, M18, M22, M36, M37, M45, M52, M65)들은 10명 중 9명이 문항 11-1에, 8명이 문항 11-2에 응답하였다.

전체 텍스트 이해에 도움을 주는 요소를 묻는 11-2번 문항의 국어 학습자 응답을 살펴보면, 2번 답항을 선택한 국어 학습자(N63)의 경우 ‘과학자들이 최근 플라스틱을 오염 물질로 규정하자고 논의하는 이유는 바로 이것 때문이다.’라는 문장을 포함하여, 두 번째 문단의 일부를 텍스트 이해에서 가장 주요한 부분으로 파악하고 있음을 알 수 있다.

3번을 선택한 국어 학습자들(N1, N2, N3, N4, N6, N15, N55, N59)의 경우 첫 번째 문단에 포함된 ‘그냥 버려지는 플라스틱에 대해서는 통계 작업도 제대로 이루어지지 않고 있다.’라는 첫 번째 문단 내에 포함된 문제 제기가 텍스트의 궁극적인 주장과 이어지는 것으로 해석한 경우(N1, N2, N3)가 가장 많았다. 그러나 마지막 문단의 마지막 문장(N6), 그리고 세 문단 각각의 마지막 문장이 글의 중심 내용을 담고 있다고 응답하는 경우(N55)와 마지막 문단의 첫 번째 문장이 글의 주장을 담고 있다고 본 응답(N15) 또한 혼재되어 특별한 경향성을 발견할 수 없었다.

4번 답항을 선택한 국어 학습자들(N7, N51, N68)은 세 번째 문단의 첫 번째 문장(N7) 혹은 세 번째 문단 전체(N51), 그리고 첫 번째 문단의 첫 번째 문장에 주목한 것(N68)으로 나타났다. 한국어 학습자들의 경우 마지막 문단의 첫 번째 문장(M29), 두 번째 문단의 마지막 문장과 세 번째 문단 전체(M24), 첫 번째와 두 번째 문단의 첫 번째 문장과 마지막 문단의 마지막 문장(M16) 이해에서 어려움을 겪었다고 응답하였다.

46) N8, N33의 응답은 어휘 단위와 문장 이상 단위가 혼합되어 중복 집계하였음.

| 집단 순위 | 한국어 학습자 | | | | 국어 학습자 | | | |
|----------|---------|--------|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 정답자 | | 오답자 | | 정답자 | | 오답자 | |
| | 어휘 | 빈 도 | 어휘 | 빈 도 | 어휘 | 빈 도 | 어휘 | 빈 도 |
| 1 | 오존층 | 4 | 기후변화협약 | 4 | 몬트리올 | 2 | 기후변화협약 | 1 |
| 2 | 파괴 | 4 | 오존층 | 4 | 오존층 | 2 | 몬트리올 | 1 |
| 3 | 생태계 | 3 | 파괴 | 3 | 의정서 | 2 | 의정서 | 1 |
| 4 | 의정서 | 3 | 가스 | 2 | 파괴 | 2 | 작업 | 1 |
| 5 | 포식자 | 3 | 결국 | 2 | 과학적 | 1 | 통계 | 1 |
| 6 | 회수되다 | 3 | 국제협약 | 2 | 기술적 | 1 | 회수되다 | 1 |
| 7 | 경로 | 2 | 대하다 ² | 2 | 포식자 | 1 | 획기적 | 1 |
| 8 | 공포 | 2 | 마련 | 2 | 해법 | 1 | 경로 | 1 |
| 9 | 기후변화협약 | 2 | 몬트리올 | 2 | 최종 | 1 | | |
| 10 | 누적되다 | 2 | 버리다 | 2 | 먹이 | 1 | | |
| 11 | 단계 | 2 | 변해버리다 | 2 | 미세하다 | 1 | | |
| 12 | 몬트리올 | 2 | 생태계 | 2 | 분말 | 1 | | |
| 13 | 획기적 | 2 | 연결되다 | 2 | 사슬 | 1 | | |
| 14 | 관리 | 1 | 오염 | 2 | 생태계 | 1 | | |
| 15 | 국제협약 | 1 | 온실 | 2 | | | | |
| 16 | 규정하다 | 1 | 일상생활 | 2 | | | | |
| 17 | 대규모 | 1 | 페트병 | 2 | | | | |
| 18 | 등장 | 1 | 한정되다 | 2 | | | | |
| 19 | 무심코 | 1 | 가볍다 | 1 | | | | |
| 20 | 물질 | 1 | 경로 | 1 | | | | |
| 21 | 미세하다 | 1 | 공포 | 1 | | | | |
| 22 | 버리다 | 1 | 과학자 | 1 | | | | |
| 23 | 변하다 | 1 | 규정하다 | 1 | | | | |
| 24 | 사슬 | 1 | 논의 | 1 | | | | |
| 25 | 오염 | 1 | 대규모 | 1 | | | | |
| 26 | 작업 | 1 | 돌아서다 | 1 | | | | |
| 27 | 최종 | 1 | 말다 ³ | 1 | | | | |
| 28 | 통계 | 1 | 몸 | 1 | | | | |
| 29 | 페트병 | 1 | 무심코 | 1 | | | | |
| 30 | 플라스틱 | 1 | 물질 | 1 | | | | |
| 31 | 한정되다 | 1 | 미세하다 | 1 | | | | |
| 32 | 협약 | 1 | 바다 | 1 | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|--|--|----------------|---|--|--|--|--|
| 33 | | | 변하다 | 1 | | | | |
| 34 | | | 분말 | 1 | | | | |
| 35 | | | 뿐 ¹ | 1 | | | | |
| 36 | | | 사람 | 1 | | | | |
| 37 | | | 사슬 | 1 | | | | |
| 38 | | | 시대 | 1 | | | | |
| 39 | | | 않다 | 1 | | | | |
| 40 | | | 의정서 | 1 | | | | |
| 41 | | | 이루어지다 | 1 | | | | |
| 42 | | | 재활용 | 1 | | | | |
| 43 | | | 종류 | 1 | | | | |
| 44 | | | 최종 | 1 | | | | |
| 45 | | | 포식자 | 1 | | | | |
| 46 | | | 플라스틱 | 1 | | | | |
| 47 | | | 해법 | 1 | | | | |
| 48 | | | 회수되다 | 1 | | | | |
| 49 | | | 획기적 | 1 | | | | |

[표 3-22] 문항 11-1 어휘 단위 응답 말뭉치 분석 결과

위의 [표 3-22]는 문항 11-1의 응답에 나타난 어휘 목록을 보여 준다. 이를 통해 확인할 수 있듯이, 국어 학습자 집단의 정답자와 오답자의 응답 어휘 목록은 모두 여타 문항의 목록에 비해 다양하게 나타났다.

한국어 학습자 집단과 국어 학습자 집단 모두의 응답에서 ‘몬트리올 의정서’가 동일하게 나타났다. 이외에도 국어 학습자 가운데 오답자 집단과 한국어 학습자의 응답 가운데서는 ‘경로, 기후변화협약, 회수되다, 획기적’이라는 네 개의 어휘가 공통적으로 나타났다. 또한 국어 학습자 정답자 집단과 한국어 학습자 집단의 어휘 목록 중에는 ‘사슬, 생태계, 오존층, 최종, 파괴, 포식자’ 등의 여섯 개 명사가 공통적으로 포함되었다. 한국어 학습자 집단 가운데 정답자와 오답자의 응답에서는 이상의 공통 어휘(‘몬트리올, 의정서, 경로, 기후변화협약, 회수되다, 획기적, 사슬, 생태계, 오존층, 최종, 파괴, 포식자’) 외에도 13개의 어휘(‘공포, 국제협약, 규정하다, 대규모, 무심코, 물질, 미세하다, 버리다, 변하다, 오염, 페트병, 플라스틱, 한정되다’)가 동일하게 나타났다.

- * 우리가 관리할 수 있는 플라스틱은 재활용 경로를 따라서 회수되는 한정된 분량의 플라스틱일 뿐, 그냥 버려지는 플라스틱에 대해서는 통계 작업도 제대로 이루어지지 않고 있다.
- * 어쨌든 과학적, 기술적 해법이 획기적으로 등장하기 전까지 우리 일상생활에서 함부로 플라스틱을 버리지 말아야 한다.
- * 지구 생태계는 모두 연결돼 있어 결국은 페트병을 아무데나 버린 사람의 몸에 까지 돌아오기 마련이다.
- * 오존층 파괴에 대한 몬트리올 의정서, 온실가스에 대한 기후변화협약처럼 다음 번 대규모 국제협약이 플라스틱 협약이 되지 않을까 싶다.

한국어 학습자 집단 중 정답자 응답에서만 나타난 어휘로는 ‘관리, 누적되다, 단계, 등장, 작업, 통계, 협약’이 있었으며, 오답자 응답 가운데서만 나타난 어휘로는 ‘가볍다, 가스, 결국, 과학자, 논의하다, 대하다, 돌아서다, 마련, 말다, 몸, 바다, 변해버리다, 분말, 뿐, 사람, 시대, 앓다, 연결되다, 온실, 이루어지다, 일상생활, 재활용, 종류, 해법’이 있었다. 이와 같은 오답자와 정답자 어휘 목록의 비교를 통해, 정답자의 어휘 목록이 대부분 저빈도의 한자어로 구성된 반면, 오답자의 경우 의존 명사(‘뿐’)¹)나 금지 표현에 포함된 동사 ‘말다’³) 혹은 관용적 표현에 포함된 명사 ‘마련’이나 동사 ‘대하다’² (對하다)’ 등을 포함하고 있는 것을 알 수 있다.

3.1.2. 역사 교과 텍스트 이해 문항 응답 양상

본 연구에서는 국어 교과 텍스트 외에 역사 교과 텍스트 네 편을 제시하고 이에 대한 학습자의 이해를 확인하였다. 이때 네 편의 텍스트는 구성 언어의 난이도와 응답의 수월성을 고려하여 국어 교과 텍스트에 비해 상대적으로 짧은 단락 단위로 선정하였다.⁴⁷⁾ 텍스트는 중학교 “역사 1-2(지학사)”의 ‘고려 사회(문항 14-15)’, ‘신라의 삼국 통일(문항 18-19)’, ‘백제의 성장(문항 22-23)’, ‘조선 시대(문항 25-26)’와 관련된 내용 텍스트와 관련하여 발췌하였다. 이와 함께 주어진 내용 이해 문항은 총 8개로, 역사 교과에서

47) 역사 교과 텍스트 중 문항 13-16 텍스트는 총 22어절, 문항 17-20 텍스트는 총 27어절, 문항 21-23 텍스트는 총 26어절, 문항 24-26 텍스트는 총 45어절로 구성되었다.

요구되는 텍스트 이해의 목적을 고려하여 기술 대상에 대한 기술 태도(문항 14-15, 18-19) 및 기술된 대한 사실적 이해(문항 22-23, 25-26)를 묻는 두 가지 유형으로 구성하였다. 이 가운데 텍스트 기술 내용의 이해를 묻는 문항은 기술된 역사적 사건(문항 22)의 원인이나 이유(문항 26) 및 결과(문항 23)를 확인하여 이를 요약하도록 하는 주관식 문항으로 구성하였다. 텍스트와 관련한 요약 과제를 제시한 것은 독해 능력이 텍스트에 제공된 정보에 대한 다양한 인지 활동을 수행한 최종 결과인 텍스트 표현의 발달을 포함한다(Kintsch, 1988)는 관점에 따른 것이다.⁴⁸⁾

| 그룹(점수) | 한국어 학습자 | | 국어 학습자 | |
|--------|---------|-----|--------|-----|
| | 명 | % | 명 | % |
| A(6점) | 13 | 20 | 39 | 57 |
| B(5점) | 9 | 14 | 21 | 31 |
| C(4점) | 10 | 15 | 7 | 10 |
| D(3점) | 9 | 14 | 1 | 2 |
| E(2점) | 12 | 18 | 0 | 0 |
| F(1점) | 7 | 11 | 0 | 0 |
| G(0점) | 5 | 8 | 0 | 0 |
| 총계 | 65 | 100 | 68 | 100 |

[표 3-23] 국어 교과 텍스트 이해 문항 점수별 그룹

다음으로는 이들 문항에 대한 학습자 응답 양상을 분석한다. 이때 국어 교과 텍스트 이해와 역사 교과 텍스트 이해를 비교하기 위해 여섯 개의 국어 교과 텍스트 이해 문항 응답 결과를 바탕으로 7개 그룹을 설정하고 이를 중심으로 역사 교과 텍스트 문항 응답 경향을 살핀다. 국어 교과 텍스트 이해 문항에서 모두 정답을 선택한 6점 만점자 집단은 A로, 전체 문항에서 모두 오답을 선택하여 0점을 받은 학습자 집단은 G로 구분한다.

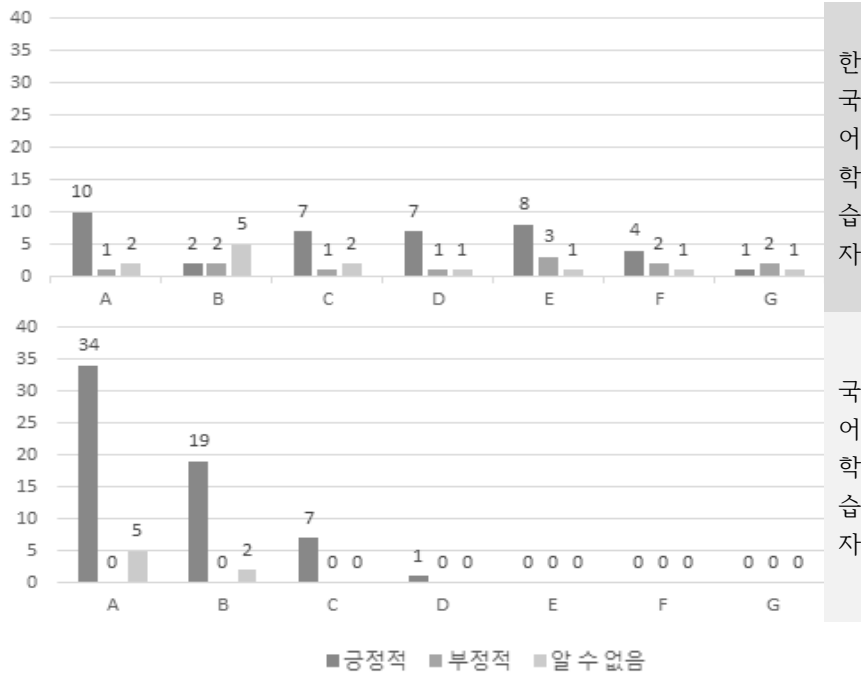
48) 이와 같은 요약 쓰기 과제와 읽기 능력 간 관계는 여러 선행 연구(Kintsch, 2010; Brainerd & Reyna, 1990; Franzke, Kintsch, Caccamise, Johnson & Dooley, 2005)를 통해 확인되어 왔다. 읽은 글을 바르게 줄이는 능력은 글의 중요 부분을 바르게 이해하는 데 기초가 된다(이대규, 1998). 또한 문형에 대한 지식은 문장 확장이나 변형을 통해 습득되는데(이준근, 2003), 요약 과제를 통해서는 주어진 문장의 본래 뜻을 변형하지 않으면서 그 언어적 형태를 변형하는 양상 역시 관찰할 수 있다.

1) 텍스트 이해 문항 14-15 응답 양상

문항 14-15에서는 텍스트⁴⁹⁾를 통해 각각 ‘고려’와 ‘골품제 사회’에 대해 드러나는 서술 태도를 물었다. 텍스트를 바탕으로 ‘고려’와 ‘골품제 사회’에 대한 서술 태도를 이해하기 위해서는 ‘고려, 신라’, 그리고 ‘호족, 골품제, 계층’과 같이 교과 영역 지식을 담은 교과 특수 어휘와 더불어, ‘지방, 세력, 사상, 지식인, 도움, 사회, 비교’ 등의 기초 생활 어휘 및 기본 학습 어휘 지식을 갖추어야 한다. 그러나 문항에서 묻는 ‘고려’와 ‘골품제 사회’에 대한 기술 태도는 ‘골품제 사회와 비교했을 때’를 중심으로 ㉠과 ㉡을 대조하는 문장의 구조, 그리고 ‘폐쇄적’과 ‘개방적’이라는 어휘 지식을 바탕으로 한 이해가 핵심이 된다.

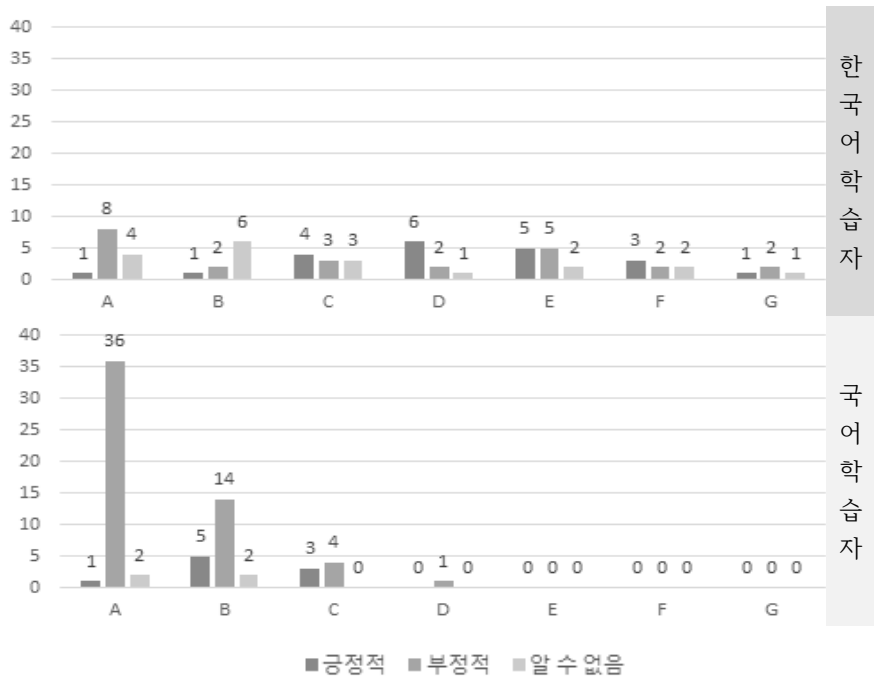
먼저 ‘고려’에 대한 서술 태도를 묻는 문항 14의 학습자 집단별 응답 결과는 [그림 3-14]와 같다. 이를 통해서는 국어 학습자 집단의 모든 그룹에서 ‘긍정적’이라는 응답의 비중이 매우 높으며, 텍스트를 통해 기술 태도를 ‘알 수 없다’라는 응답 또한 나타났으나 ‘부정적’인 태도를 나타내고 있다는 응답은 전 그룹에서 나타나지 않은 것을 알 수 있다. 한국어 학습자 집단에서도 ‘긍정적’인 태도를 나타내고 있다는 응답이 가장 많이 나타났으나, ‘부정적’인 태도를 나타내고 있다는 응답 또한 12명으로 전체 응답의 약 18%를 차지했다. 이처럼 ‘고려’에 대한 서술 태도를 반대로 이해한 학습자의 비중은 국어 텍스트 이해도가 높은 그룹과 낮은 그룹 모두에서 나타났으나, 각 집단에서 차지하는 비중은 하위 그룹으로 갈수록 높은 것을 알 수 있다.

49) “㉠고려는 지방의 호족 세력과 새로운 사상을 지닌 지식인 계층의 도움으로 건국되었기 때문에 신라의 폐쇄적인 ㉡골품제 사회와 비교했을 때 보다 개방적인 사회로 바뀌었다.”



[그림 3-14] 역사 교과 텍스트 이해 문항 14 응답 양상

‘골품제 사회’에 대한 서술 태도를 묻는 문항 15의 응답에서는 문항 14와 조금 다른 경향이 발견된다. 먼저 국어 학습자 집단 가운데 국어 텍스트 이해 점수가 가장 높았던 A그룹의 경우 가장 많은 학습자들이 서술 태도가 ‘부정적’이라고 응답하였으나, 이와 반대로 ‘긍정적’이라고 응답한 학습자 또한 나타났다. B와 C집단에서도 ‘부정적’이라는 응답이 가장 많았으나 ‘긍정적’이라는 응답이 ‘알 수 없다’보다 많이 나타나, 텍스트를 통해 ‘골품제 사회’에 대한 서술 태도를 파악하는 것이 문항 14에 비해 보다 어려웠음을 알 수 있다. 한국어 학습자 집단의 응답에서 서술 태도가 ‘부정적’이라는 응답의 비중이 여타 응답에 비해 높게 나타난 것은 A와 G그룹뿐으로, B그룹에서는 ‘알 수 없다’가, C와 D, 그리고 F 그룹에서는 ‘긍정적’이라는 응답의 비중이 가장 높게 나타났다.



[그림 3-15] 역사 교과 텍스트 이해 문항 15 응답 양상

문항 14와 15와 관련하여 어려움을 겪은 점이 무엇인지를 묻는 문항 16의 응답을 통해 두 문항 간의 응답 경향 차이가 나타난 이유를 살펴보았다. 국어 학습자 가운데 A그룹의 경우 두 문항을 푸는 데 어려운 점이 없었던 답이 39명 중 26명으로 약 67%를 차지했다. 기타 응답 가운데서는 ‘골품제 사회’의 의미를 명확히 알 수 없어 어려움을 겪었다는 다음과 같은 응답이 6명(15%)으로 가장 많았다.

N25: 골품제 사회를 자세하게 잘 모르겠다.

N30: 골품제의 정확한 내용을 잘 모른다.

N32: 골품제의 뜻이 정확하게 뭔지 모르겠다.

N67: 고려나 골품제 사회 같은 역사들에 대해 잘 몰라서 어려웠다.

이들 응답자 6명 가운데 15번 문항에서 오답을 선택한 학습자는 N67 한 명으로, 교과 특수 어휘 가운데 설명의 대상이 되는 고유명사에 대한 지식은 서술 태도의 해석에 큰 영향을 미치지 않은 것을 알 수 있다. 그러나

위의 응답에서 알 수 있듯이 학습자들은 역사 교과 텍스트 이해에서 선행 지식에 의존하는 경향이 높았다. 이는 다음과 같은 기타 응답을 통해서도 확인할 수 있다.

N40: 다소 전에 배우던 내용이라 기억을 더듬어야 한다는 부분이었습니다.

N42: 배웠던 내용이므로 어렵지 않았음.

국어 학습자 집단의 B그룹에서도 이해에 어려운 점이 없었다는 응답이 전체 21명 가운데 14명으로 약 67%를 차지하여 가장 많았다. ‘골품제 사회’의 개념을 알지 못해 이해에 어려움을 겪었다는 응답은 3명으로 14%를 차지했다. 또한 B그룹에서는 텍스트의 구성 언어가 어려워 이해에 어려움을 겪었다는 응답이 나타났는데(N57, N58), 국어 텍스트 이해 점수가 낮은 C 그룹에서는 이와 같은 응답이 증가하였다(N15, N21, N62, N68).

N57: 역사에 관한 글이 매우 어렵다.

N58: 자체 이해가 안 된다.

N15: 어렵상 어렵다. 예) 신라의 폐쇄적인 골품제 사회와 비교했을 때...

N21: 뜻을 알 수가 없었다.

N62: 이해가 되지 않아서 이해가 될 때까지 문제를 보아야 해서 힘들었다.

N68: 단어들이 어려워서 풀기 어렵다. 내용이 알아듣기 어렵다.

한국어 학습자 집단의 경우 ‘골품제’에 대한 선행 지식의 부족으로 어려움을 겪었다는 응답은 A그룹 13명 중 2명으로 15%, 어려움이 없었다는 응답은 3명으로 24%를 차지했다. 기타 응답은 모두 문법 및 어휘의 난이도에 대해 기술하는 내용이었는데, 이는 모든 그룹에서 고르게 높은 비중으로 나타났다. 이를 통해 한국어 학습자는 국어 학습자와 유사하게 역사 텍스트의 이해에 있어 선행 지식의 여부보다 기본 학습 어휘 및 교과 특수 어휘의 이해에서 어려움을 겪고 있다는 점을 알 수 있다.

M51: 모르는 단어 많아서 무슨 뜻인지 잘 모르겠어요.

M13: 어렵고 고급의 모르는 단어들이 있기 때문이다.

M40: 모르는 단어와 문법 있으니까 좀 어려웠다.

M18: 어려운 단어: ‘건국되었다’ 저금 어려워.

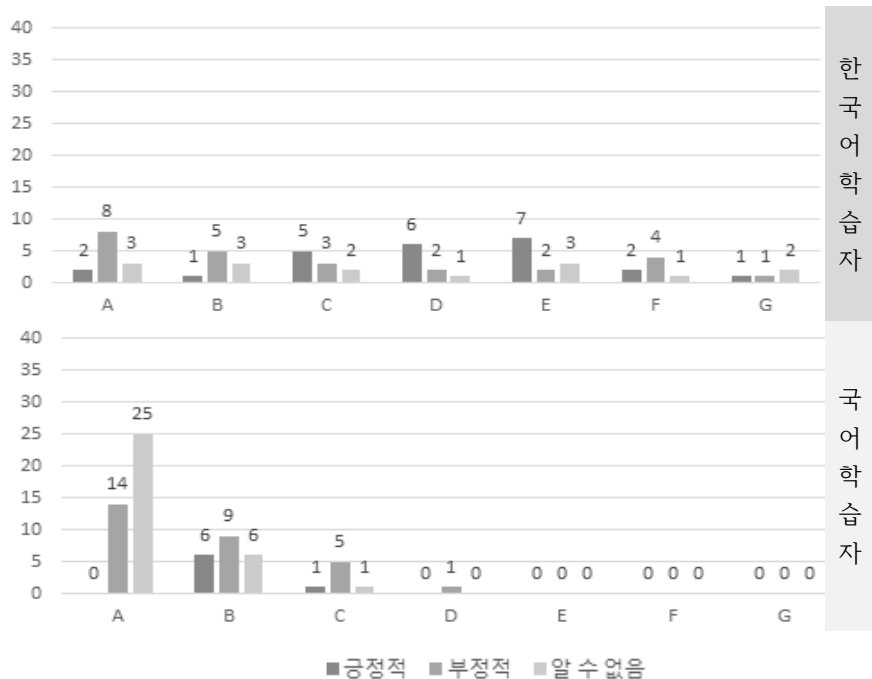
M05: 14번: 대해서, 태도, 긍정적 / 15번: 골품제 사회, 통해

또한 절 사이의 의미적 연결 구조를 이해하는 능력 역시 국어 학습자 집단에 비해 상대적으로 낮음을 알 수 있었다. 문항 14-15의 텍스트와 관련하여 ‘폐쇄적’ 혹은 ‘개방적’이라는 두 어휘 중 하나를 모른다고 응답한 학습자는 한국어 학습자 5명(M10, M21, M32, M40, M51)과 국어 학습자 5명(N15, N27, N30, N34, N49)이었다. 그러나 이 가운데 국어 학습자 5명은 ‘고려’와 ‘골품제 사회’에 대한 서술 태도를 모두 바르게 이해한 반면, 한국어 학습자 중 ‘폐쇄적’이라는 어휘를 모른다고 응답한 M21, M40, M51은 ‘고려’에 대한 서술 태도를 옳게 파악하였음에도 불구하고 ‘골품제 사회’에 대한 서술 태도는 이해하지 못하는 양상을 보였다. 이는 국어 교과 텍스트 이해 문항 3의 분석과 마찬가지로, 한국어 학습자들이 어휘 자체의 형태적 유사성 및 문장 구조 등의 단서를 통해 전체적인 의미를 추론하여 이해하는 능력이 부족함을 보여 준다.

2) 텍스트 이해 문항 18-19 응답 양상

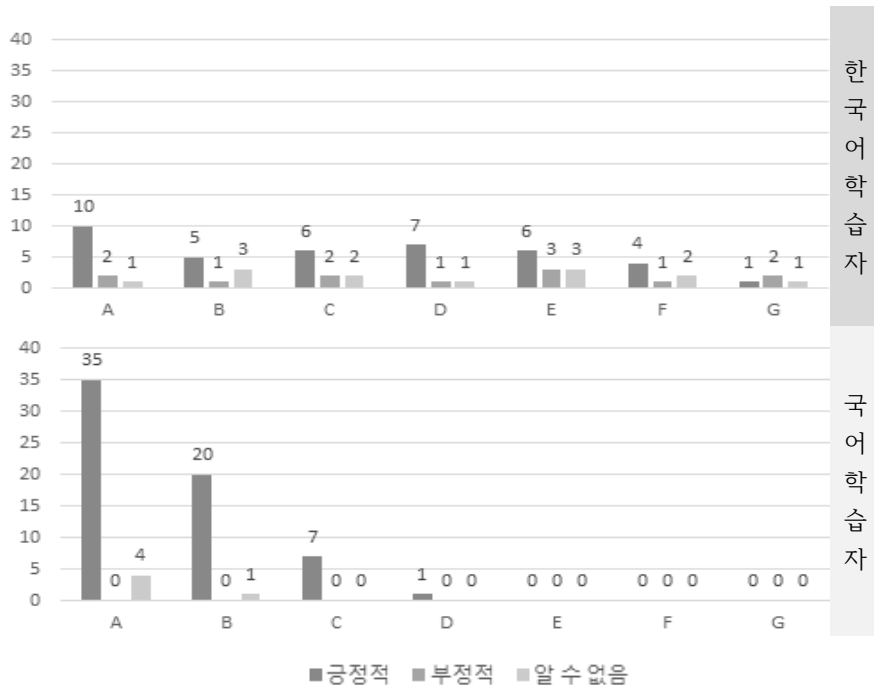
문항 18-19에서는 각각 ‘당’과 ‘삼국 통일’에 대해 드러나는 서술 태도를 물었다.⁵⁰⁾ 해당 텍스트에 포함된 어휘는 ‘당, 삼국, 유민, 백성, 민족’ 등의 교과 특수 어휘와 함께 ‘힘, 사이’ 등의 기초 생활 어휘, 그리고 ‘과정, 융합, 발전, 마련’ 등의 기본 학습 어휘이다. ‘당’과 ‘신라’, ‘삼국’에 대한 사전 지식이 없을 경우, ‘당’과 ‘삼국 통일’에 대한 서술 태도를 확인하기 위해서는 ‘몰아내다’와 ‘통합’ 혹은 ‘발전’이라는 어휘에 담긴 긍정적 의미에 초점을 맞춰야 한다.

50) “신라는 고구려·백제의 유민들과 힘을 합쳐 ①당을 몰아내고 통일을 이룩했다. 이러한 ②삼국 통일의 과정에서 삼국 백성 사이의 통합이 이루어지고 삼국의 문화가 융합됨으로써 민족 문화 발전의 토대가 마련되었다.”



[그림 3-16] 역사 교과 문항 18 응답 양상

이 가운데 ‘당’에 대한 서술 태도를 묻는 문항 18의 응답과 관련해서는 국어 학습자 가운데 A그룹에 속한 25명의 학습자가 ‘알 수 없다’라고 응답한 것을 볼 수 있다. B그룹에서 D그룹에 걸쳐서는 ‘부정적’이라는 응답이 가장 높은 비중을 차지했으나, ‘긍정적’ 혹은 ‘알 수 없다’라는 응답 역시 혼재되는 양상을 볼 수 있었다. 한국어 학습자 집단 중 A그룹과 B그룹, 그리고 F그룹에서는 ‘부정적’이라는 응답이 가장 많았으나, C그룹과 D그룹에서는 ‘긍정적’이라는 응답이 다수로 나타난 것이 특징적이었다. 그러나 [그림 3-17]을 통해 확인할 수 있듯이, 문항 19에 대한 응답에서는 국어 학습자 집단의 모든 그룹, 그리고 한국어 학습자 집단 가운데 G그룹을 제외한 모든 그룹에서 ‘삼국 통일’에 대한 서술 태도가 ‘긍정적’이라는 응답이 다수를 차지했다.



[그림 3-17] 역사 교과 문항 19 응답 양상

문항 20번의 주관식 문항에 대한 학습자 응답을 통해 위와 같은 집단별 응답 경향의 원인을 살펴보았다. 먼저 국어 학습자의 경우 A그룹에서는 39명 중 약 54%인 21명이 특별히 어려운 점이 없었다고 응답하였다. 또한 역사 교과에 대한 선행 지식 여부가 문항 응답에 영향을 주었다는 응답이 전체의 7명으로 약 18%를 차지했다. 문항 14-15와 달리 A그룹의 학습자 가운데서도 텍스트 언어의 이해에 어려움을 겪었다는 응답이 나타났는데 (N27), 이러한 응답은 전체 그룹에서 고르게 출현했다.

N27: 민족 문화 발전의 토대의 정확한 뜻 이해가 안 됐다.

N15: 약간 모르는 단어들이 조금씩 들어 있다 예)융합, 토대, 통합 등등..

N68: 이해가 잘 안된다. 어려운 단어들이 많다.

한국어 학습자의 경우 응답에 어려움이 없었다는 응답이 A그룹에서 5명 B그룹에서 5명, C그룹에서 6명, D그룹에서 3명, E그룹에서 2명, F그룹에서 3명, G그룹에서 3명으로 나타났다. 문항 14-15번과 달리 A그룹의 학습자

응답에서도 다음과 같이 이해에 어려움을 겪은 표현을 구체적으로 응답하는 경우가 나타났다.

M32: -으로써, -의 토대가 마련되었다.

M35: 이룩했다, 토대 마련

20번 문항 응답에서 두드러지는 특징은 텍스트 내에 서술 태도를 표현하는 부분이 없었다는 내용이 다수 출현한다는 점이다. 이러한 응답은 다음과 같이 국어 학습자 집단과 한국어 학습자 집단에서 모두 나타났으며 모두 A그룹(M55, N50, N64)과 B그룹 학습자(N18)를 통해 나온 것으로, 이들 학습자가 ‘몰아내다’와 ‘발전’ 등의 어휘를 통해 나타나는 필자의 태도를 감지하는 데 어려움을 겪었음을 보여 준다. 또한 N50의 응답을 통해서도 행위자와 대상을 구분하기 어려운 문장 구조의 복잡성으로 인해 20번 문항의 응답에서 어려움을 겪었음을 알 수 있다.

M55: 당에 대한 긍정과 부정을 보여주지 않았다.

N50: 19번에서 민족 문화 발전의 토대가 마련되었다고 구체적으로 서술해서 긍정적으로 보고 있다고 생각하게 해서 헛갈렸다.

N64: 당에 대한 서술자의 태도를 정확히 나타내는 단어가 없어 어려웠다

N18: 글에서 ㄱ에 대한 태도를 정확하게 알아보기가 쉽지 않음.

3) 텍스트 이해 문항 22-23 및 25-26 응답 양상

문항 22-23, 그리고 문항 25-26은 주어진 텍스트를 읽고 문항에서 묻는 사실적 정보를 요약하는 문항이다. 일반적으로 이러한 요약을 위해 사용되는 방법은 ‘삭제’, ‘일반화’, ‘선택’, ‘구성’으로 나뉜다(Kintsch & van Dijk, 1978). 그리고 이를 통해 수행되는 요약하기의 유형은 문장 안의 말을 그 중요도 등에 따라 더 적절하게 배치하는 ‘위치 바꾸기’, 부적절한 표현을 수정하거나 불명확한 표현을 더 구체적으로 표현하는 ‘낱말 수정하기’, 중복되거나 불필요한 말을 삭제하는 ‘불필요한 낱말 버리기’, 하나의 문장을 그 내용에 따라 여러 문장으로 분리하는 ‘문장 나누기’ 등으로 구분할 수 있다(이대규, 1998).

문항 22-23에 응답하기 위해서는 텍스트⁵¹⁾를 통해 ‘백제’가 한 일과 그 성과를 확인하여 요약해야 한다. 해당 텍스트 역시 ‘한나라, 군현, 왜, 왕조’ 등 교과 특수 어휘와 함께 ‘나라’ 등의 기초 생활 어휘, ‘세력, 성장, 설치, 압력, 문화’ 등의 기본 학습 어휘로 구성되어 있다. 그러나 문항에서 요구하는 정보를 찾기 위해서는 ‘마련하다, 교류하다, 정비하다, 발전시키다’ 등의 서술어를 명확히 이해하는 것이 보다 중요하다. 또한 문항 22-23의 텍스트에서는 연결 어미 ‘-면서’가 반복적으로 출현한다. 그런데 ‘-면서’로 연결된 선행행절 사태의 의미 관계를 고려하면, 본 텍스트에서 해당 어미의 의미는 선행행절 사태의 동시적인 진행보다 선행행절 사태의 진행으로 인한 후행행절 사태의 결과를 나타내는 것에 가깝다.

문항 22-23과 마찬가지로, ‘세종이 한 일’과 ‘그 이유’를 묻는 문항 25-26 텍스트⁵²⁾에서는 ‘유교, 세종, 집현전, 왕, 신하, 재상, 의정부, 의례’와 같은 교과 특수 어휘 혹은 ‘정치, 실현, 설치, 학문, 연구, 합의’ 등의 교과 학습 어휘보다는 ‘설치하다, 장려하다, 강화하다, 집행하다, 정비하다’ 등의 서술어에 대한 이해가 보다 중요할 것이다. 이에 더해 긴 문장 안에서 ‘사건’과 ‘이유’를 구분해 내기 위해서는 어미를 통해 드러나는 선행행절 간의 관계를 이해하여야 한다.

역사 교과 텍스트와 함께 제시한 네 개의 요약 문항에 대한 응답을 분석한 결과, ‘위치 바꾸기’ 및 ‘낱말 수정하기’ 유형은 나타나지 않았으며, ‘낱말 버리기’와 ‘문장 나누기’ 유형에 집중되는 경향을 보였다. 또한 문장 요소의 삭제 및 분리가 이루어지지 않은 채 본 텍스트의 내용을 그대로 옮기는 양상이 두드러졌다. 이상의 유형이 나타나는 양상을 파악하기 위해, ①문항에서 요구하는 바에 따라 내용을 분리하지 않고 주어진 텍스트를 그대로 옮기거나 ②문장을 변형하여 요구되는 정보를 요약한 경우, ③요약하여 응답하였으나 텍스트의 정보가 누락된 경우, 그리고 ④무응답의 네 가지 유형으로

51) “①백제는 마한 세력을 병합해 가면서 성장하였고, 한나라가 설치한 군현의 압력을 물리치면서 나라의 기틀을 마련하였다. 또, 중국의 여러 왕조 및 왜와 활발하게 교류하면서 체제를 정비하고 문화를 발전시켰다.”

52) “①세종은 유교 정치사상에 따른 왕도 정치를 실현하기 위해 집현전을 설치하여 학문 연구를 장려하였고, 신하들과 함께 연구에 힘썼다. 왕의 횡포를 막기 위해 재상의 권한을 강화하였고, 여론을 중시하였으며, 의정부의 합의에 따라 정책을 집행하였다. 국가의 모든 의례와 제도를 유교식으로 정비함으로써 왕에서 서민에 이르기까지 유교 윤리가 널리 퍼지게 하였다.”

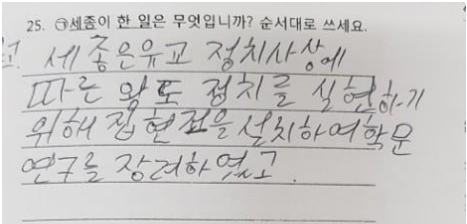
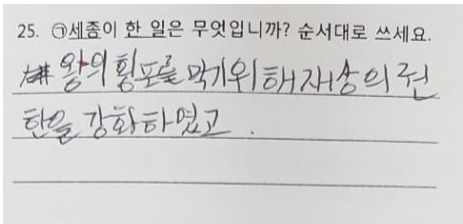
구분하여 전체 응답을 분석하였다. 문항 25-26과 관련된 텍스트를 읽고 ‘세종이 한 일은 무엇입니까? 순서대로 쓰세요.’라는 25번 문항과 ‘세종이 위의 일을 한 이유는 무엇이었습니까? 순서대로 쓰세요.’라는 26번 문항에 대해 한국어(KSL) 학습자들은 각각 6명, 16명이 응답을 하지 않았다.⁵³⁾ 둘 중 한 문항에만 응답을 한 경우에는 모두 25번 문항에만 답을 하였으며, 해당 답안에서 위의 제시 텍스트를 ‘세종이 한 일’과 ‘세종이 그 일을 한 이유’로 분리하지 않고 그대로 옮겨 적는 양상을 보였다. 이러한 경향은 한국어(KSL) 학습자들이 중요 내용을 요약하기 위해 문장을 적절히 변형해 구성하지 못함을 보여 준다. 이에 더해, 텍스트 안에 주요 정보가 포함되어 있음을 인지하고 있음에도 불구하고, 기술 내용 가운데 나타나는 표지를 통해 실제 세종이 ‘한 일’을 같은 문장 안에서 기술된 ‘행위의 목적’이나 ‘행위의 방법’과 분리해 내지 못함을 보여 준다.

| 국어 학습자 (N17) | 국어 학습자 (N33) |
|---|---|
| <p>25. ㉮세종이 한 일은 무엇입니까? 순서대로 쓰세요.</p> <p>잡학전 설치 → 재상의 권 한 강화 → 의정부 협의에 따라 장학 장학 → 의례의 제도를 정 비함</p> <p>26. ㉮세종이 위의 일을 한 이유는 무엇이었습니까? 순서대로 쓰세요.</p> <p>학문 연구를 장려 → 세종 왕의 정보를 확보해 → 유교윤리가 널리 퍼지기 위해</p> | <p>25. ㉮세종이 한 일은 무엇입니까? 순서대로 쓰세요.</p> <p>1. 잡학전 설치. 2. 학문연구를 장려함. 3. 재상의 권한강화. 4. 여흥공시. 의정부협의의 정책집행. 5. 의례및제도, 유교성정비. 6. 몽골에서 민미이르기까지 유교문자가 널리 퍼지게 함.</p> <p>26. ㉮세종이 위의 일을 한 이유는 무엇이었습니까? 순서대로 쓰세요.</p> <p>1. 양민정치를 실현하려 함. 2. 학문연구장려. 3. 양의 링포를 막기 위해. 4. 여흥공시. 5. 6. 그 시대에 여흥을 중시하며 유교를 중시하였기 때문임.</p> |

[그림 3-18] 역사 교과 텍스트 요약 과제 응답 예시 1

53) 국어 학습자 중 무응답자는 26번 문항에서 단 한 명만이 나타났다.

[그림 3-18] N17의 예시 답안에서도 드러나듯이, 텍스트 내용을 바탕으로 문장을 변형하여 응답한 국어 학습자의 경우 ‘-음’과 같은 명사형 전성 어미를 사용하거나 문항에서 제시한 내용 (‘한 일’, ‘이유’)에 따라 이와 관련된 문형이 연결된 형태로의 생략형을 제시하였다. 이에 더해 한국어(KSL) 학습자와 국어 학습자 집단 모두 ‘순서대로’라는 지시문의 내용에 대해 연결 어미나 접속사 대신 화살표나 번호 등의 부호를 사용하여 응답하는 경향이 나타났는데, 이는 한국어 학습자의 경우보다 국어 학습자 집단에서 두드러졌다. 한국어(KSL) 학습자의 경우 [그림 3-19]와 같이 지시문의 내용에 어울리지 않는 연결 어미와의 결합 형태로 부적절하게 문장의 후행절을 생략하는 양상을 보였다.

| 한국어 학습자 (M7) | 한국어 학습자 (M20) |
|--|---|
|  |  |

[그림 3-19] 역사 교과 텍스트 요약 과제 응답 예시 2

또한 텍스트 내용의 요약을 통해, 텍스트 주제에 대한 학습자들의 선행 지식이 미치는 영향의 결과가 보다 뚜렷하게 나타났다. 문항 25-26의 경우 비교적 학습자들에게 친숙한 ‘세종’과 관련한 내용 정보를 묻고 있다. 이에 대해서는 텍스트의 내용에 기반하여 ‘학문 연구의 장려’, ‘재상의 권한을 강화’, ‘유교 윤리의 보급’ 등의 응답이 제시될 수 있다. 그러나 한국어(KSL) 학습자 집단의 경우 다음과 같이 텍스트 내용보다는 주요 제재인 ‘세종’에 대한 선행 지식을 바탕으로 응답하는 경향이 나타났다.

M16: 한글을 만들었어요.

M19: 한글을 만들어셨습니다.

M26: 세종은 모르고, 세종대왕 알아요. 세종대왕은 한글로 만들었어요^^

M47: 한글을 만들었어요.

N51: 훈민정음을 만드셨다. 과학과 관련된 물건을 만들었다.

위와 같은 응답을 한 학습자들은 국어 텍스트 이해 점수에 따라 각각 B그룹(M47), C그룹(M19), E그룹(M26), G그룹(M16)에 속하여 이러한 선행 지식의 영향은 일반적 텍스트 이해 능력과 무관하게 고루 나타났다. 국어 학습자 집단의 B그룹에서도 N51과 같이 텍스트와 무관한 내용 지식에 기대어 응답하는 경우가 나타났는데, 이는 내용 지식이 텍스트 이해에 미치는 영향이 언제나 긍정적이지는 않다는 점을 보여 준다.

3.2. 교과별 언어 이해 양상

3.2.1. 교과별 텍스트 어휘 이해 양상

3.1.1.에서는 텍스트 내용의 이해에 큰 영향을 미치는 어휘 단위와 관련하여, 국어 교과 텍스트에 대한 한국어 학습자와 국어 학습자 집단 주관식 응답 가운데 단일 어절 혹은 명사구 단위의 응답을 중심으로 그 구성 어휘의 목록 및 빈도를 살펴보았다. 총 여섯 개 텍스트에 대한 응답에서 추출된 학습자 집단별 어휘의 수는 [표 3-24]와 같다.

| 집단 문항 | 한국어 학습자 | | 국어 학습자 | |
|----------|---------|-----|--------|-----|
| | 정답자 | 오답자 | 정답자 | 오답자 |
| 1-1 | 41 | 46 | 1 | 2 |
| 3-1 | 24 | 17 | 4 | 0 |
| 5-1 | 43 | 42 | 3 | 0 |
| 7-1 | 26 | 38 | 2 | 0 |
| 9-1 | 55 | 46 | 11 | 0 |
| 11-1 | 33 | 49 | 17 | 11 |

[표 3-24] 집단별 주관식 응답 출현 어휘 수

한국어 학습자 집단의 경우 정답자는 9번 문항에서, 오답자는 11번 문항에서의 응답 어휘 수가 가장 많았으며, 정답자와 오답자 모두 7번과 3번 문항에서 응답 어휘 수가 적게 나타났다. 텍스트별 어절수는 ‘9번(183개)>7번(165개)>11번(160개)>5번(155개)>3(95개)>1번(141개)’ 순이며, 내용 이해

문항 정답률은 ‘3번>5번>7번>1번>9번>11번’ 순임을 고려할 때, 한국어 (KSL) 학습자가 어려움을 느끼는 어휘의 수는 텍스트의 절대량과 반드시 비례하지 않는다는 사실을 알 수 있다.

한국어 학습자와 국어 학습자의 어휘 단위 응답에서는 두 학습자 집단 간 응답 어휘 수에서 현저한 차이가 나타났다. 총 여섯 개의 국어 교과 텍스트에 대한 응답 결과를 정리하여 빈도 2 이상 출현한 어휘 목록을 바탕으로 정리하면, 국어 학습자 집단의 정답자 응답 가운데 빈도 2 이상인 어휘가 정답자 9개(‘리콜, 난알, 배출량, 착하다, 탄소, 몬트리올, 의정서, 오존층, 파괴’), 오답자 1개(‘리콜’)로 나타난 것과 달리, 한국어 학습자 집단 응답은 상대적으로 매우 다양한 것을 알 수 있다. 이는 두 집단의 한국어 언어 지식의 차이에 따른 자연스러운 결과이다.⁵⁴⁾ 그러나 문항별 응답 어휘의 수를 비교하면, 각 학습자 집단별로 어휘의 이해에 어려움을 느끼는 경향이 서로 다르게 나타남을 알 수 있다. 학습자 응답 분석을 통해서도 이러한 경향이 기본 학습 어휘 범주의 한자어가 전체 텍스트에서 차지하는 비중과 관련된 것으로 드러났다.

학습자 응답 어휘의 수는 정답자 집단이 오답자 집단에 비해 대체적으로 다양하게 나타난다. 해당 어휘 목록을 한국어 교육과정(2017)의 언어 재료 어휘 범주에 따라 분류하고 두 집단에서 공통되게 나타난 응답을 **음영**으로 표시하여 나타내면 [표 3-25]와 같다.⁵⁵⁾ 이 가운데 언어 재료 범주 외 어휘가 전체 응답 어휘 가운데 절반에 가까운 비중을 차지하는 것은 다양한 영역의 텍스트를 바탕으로 언어 기능 교수학습을 수행하는 국어 교과의 특성에 따른 것으로 볼 수 있다. 이와 같은 광범위한 어휘 지식이 요구되는 국어 교과의 경우, 학습 자료가 되는 텍스트의 영역과 주제에 맞는 어휘 목록 제공의 선행을 고려하는 것이 적절하다.

54) 국어 학습자들의 경우, 이해에 어려움을 주었다는 응답의 빈도와 응답 어휘의 유형이 정답자 집단에서 더 많은 것으로 나타났다. 텍스트 이해 문항의 정답 여부를 고려할 때, 이는 두 집단 간 언어 지식의 차이에 의한 결과로 보기는 어렵다. 이에 대해서는 정답자 집단이 오답자 집단에 비해 텍스트의 언어에 상대적으로 분석적으로 접근하여 이해하고 있기 때문이라는 해석이 가능하다.

55) 본 연구에서는 학습자 응답 어휘 목록에 한자어 어근을 가진 용언이 포함되어 있을 경우 언어 재료 목록 가운데 해당 용언의 어근을 검색하여 이를 기준으로 어휘 범주를 분류하였다. 예를 들어 ‘연결되다’, ‘연결하다’ 등의 용언은 어근인 ‘연결’을 중심으로 해당 어휘가 포함된 일상생활 어휘 초급 단계로 보았다.

| 범주 | | 정답자 | 오답자 |
|---------------|----|---|--|
| 학습 도구 어휘 | | 경제, 구조, 단계, 반복, 연구, 영향, 운영, 조사, 활동 | 경제, 영향, 원리, 조사, 특징, 연결 |
| 학교생활 어휘 | | 시설, 용기, 운영 ⁰³ , 조사, 실질적 | 용기, 조사 |
| 일상 생활 어휘 | 중급 | 경제, 공포, 교류, 구조 ⁸ (構造), 남매, 단계, 달성하다, 대중교통, 뚜껑, 뚜렷하다, 머무르다, 명확하다, 바탕, 반복하다, 소요되다, 속상하다, 숙박, 시설, 업계, 업체, 연구, 영향, 용기3(容器), 운영하다, 일으키다, 일회용품, 자본, 장기적, 장식, 조사하다, 주목하다, 진행자, 챙기다, 철도, 철저히, 취재하다, 태우다, 파괴, 활동하다 | 가스, 결국, 경제, 교류, 기업가, 껍질, 남매, 단단하다, 단지, 달성하다, 대중교통, 대하다 ² , 뚜껑, 마련, 머무르다, 명확하다, 숙박, 압력, 업계, 업체, 영향, 영향력, 오염, 옥수수, 용기3(容器), 원리, 이루어지다, 일회용품, 장기적, 장식, 조사하다, 주목하다, 철저히, 취재하다, 터지다, 특징, 파괴 |
| | 초급 | 관광, 관광객, 냄비, 라디오, 버스, 상품 | 강, 관광객, 버리다, 속, 연결되다, 온도, 튀기다, 화려하다 |
| 언어 재료 범주 외 어휘 | | 가람, 각계, 건축가, 경로, 고유어, 구제하다, 근원, 기후변화협약, 낱알, 낱말, 네팔, 누적되다, 다채롭다, 단기적, 당국2(當局), 대부분, 동풍, 등반, 리조트, 리콜, 몬트리올, 민박, 배출량, 불과하다, 산악, 섯바람, 생태계, 생활환경, 소량, 쇠갈고리, 쇠사슬, 수분, 수증기, 실직, 업소, 오누이, 오존층, 완구, 외래어, 의정서, 자칫, 자칫하다, 전반, 전분, 절규하다, 질병, 조련되다, 주도적, 중상위층, 즉석식품, 질식, 짐꾼, 최하위, 팀장, 팽창하다, 포식자, 피범벅, 하버드, 학대, 한국소비자원, 한자어, 현지, 현지인, 활약하다, 회수되다, 획기적, 희미하다, 히말라야 | 가람, 가하다, 각계, 고유어, 국제협약, 권고하다, 근원, 기후변화협약, 낱알, 낱말, 단기적, 당국2(當局), 동풍, 리조트, 몬트리올, 민박, 변해버리다, 배출량, 보드랍다, 불과하다, 섯바람, 생태, 생태계, 생활환경, 소량, 쇠갈고리, 쇠사슬, 수분, 수익, 수증기, 아랫입술, 오누이, 오존층, 온실, 완구, 입속, 자칫하다, 장바구니, 전반, 질병, 주도적, 중상위층, 질식, 짐꾼, 캐릭터, 큰애, 터져버리다, 튀겨지다, 튀어나오다, 팍콘용, 팽창하다, 페트병, 풍경, 하버드, 한정되다, 현지, 활약하다, 희미하다, 히말라야 |

[표 3-25] 학습자 응답 어휘의 한국어 교육과정 어휘 범주별 분류

[표 3-25]에서는 일상생활 어휘를 제외한 모든 범주에서 정답자 집단의 응답 어휘가 더 다양하게 나타난 것을 알 수 있다. 이는 앞서 수행한 분석에서 국어 학습자 집단의 정답자 응답 어휘가 오답자 응답 어휘보다 다양하게 나타난 것과 유사한 양상이다. 따라서 학습자들의 응답 어휘 목록은 해당 어휘에 대한 학습자 지식의 부족을 판단할 수 있는 자료일 뿐만이 아니라, 각 텍스트를 통해 필요한 정보를 얻는 데 중점이 되는 부분이 어디인지를 추론하는 근거로서도 활용할 수 있다.

교과 학습 시 텍스트의 이해에서 어떠한 부분에 초점을 유지하여야 하는가는 텍스트의 이해 목적, 즉 교과에서의 텍스트 이해 목적에 따라 결정된다. 앞서 수행한 설문 문항 텍스트의 언어 구성 분석을 통해서도 여섯 개의 설명 텍스트가 객관적 지식의 전달에 중점을 두거나(문항 3, 7) 정보에 더해 필자의 태도를 표명(문항 1, 5, 9, 11)하고 있음을 보았다. 이 가운데 객관적 정보의 파악에 있어서는 텍스트의 관념적 메타 기능에, 필자 태도의 파악에 있어서는 대인적 메타 기능에 초점을 맞출 수 있다. 그러나 교과 학습에서는 제시된 문항, 즉 텍스트 이해의 목적에 따라 이와 같은 초점을 이동시켜야 한다. 필자의 주관적 태도를 명확하게 담고 있는 텍스트일지라도 해당 텍스트의 이해 목적이 사실적 정보의 확인일 경우에는 이와 관련된 정보에 초점을 맞춰야 하는 것이다. 그러므로 교과 언어의 교수학습에서는 각 교과 영역에서 설정한 교수학습의 목표를 고려하여, 이의 달성에 핵심이 되는 지점을 파악하고 학습자들의 초점을 유도해야 한다.

국어 교과 텍스트 이해에 필요한 언어 지식은 역사 교과 텍스트의 이해와도 연관된다. 그러나 국어 교과 텍스트는 다양한 주제를 다루는 다채로운 장르의 글로 구성되어 그 이해에 광범위한 언어 지식이 요구된다는 점이 특징적이다. 반면 단일 영역의 내용 지식을 다루는 역사 교과 텍스트의 구성 언어는 그 언어 지식의 목록은 상대적으로 단순하나 관습적 용법으로 사용된다는 점에서 특수성을 갖는다.

역사 교과 텍스트 이해에서의 어려움을 묻는 문항 16번과 20번 응답, 그리고 각 텍스트별 주관식 응답을 통해서도 이러한 역사 교과의 특수 어휘에 대한 학습자의 이해를 확인할 수 있다. 문항 16번에서는 한국어 학습자 65명 가운데 25명이 어휘를 이해하기 어렵다고 응답하였으나, 구체적으로 그 목록을 제시한 응답은 8건으로 매우 적었다. 이 가운데 가장 두드러지는 응답은 역사 교과에 대한 선행 지식이 요구되는 개념어인 ‘골품제’였으며, ‘개

방’과 ‘건국’을 이해하지 못하였다는 응답이 각각 1건 포함되어 있었다. 텍스트의 문항 20에서는 ‘골품제’와 마찬가지로 교과 개념어인 ‘유민’과 더불어 사회과 교과 적응 어휘 가운데 3순위 목록에 포함된 ‘융합’의 이해에 어려움을 겪었다는 응답이 나타났다. 한국어 학습자 집단 가운데 가장 높은 언어 숙달도를 보이는 A그룹의 주관식 응답을 통해 한국어 학습자들이 이해에 어려움을 겪은 어휘의 목록과 응답 빈도를 보다 자세히 나타내면 다음의 [표 3-26]과 같다.

| 텍스트 13-16 | | 텍스트 17-20 | | 텍스트 21-23 | | 텍스트 24-26 | |
|-----------|----|-----------|----|-----------|----|-----------|----|
| 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 | 어휘 | 빈도 |
| 폐쇄적 | 4 | 유민 | 2 | 기틀 | 3 | 정치사상 | 4 |
| 세력 | 3 | 이룩하다 | 2 | 정비 | 3 | 집현전 | 4 |
| 개방적 | 2 | 당 | 1 | 군현 | 3 | 윤리 | 3 |
| 사상 | 2 | 몰아내다 | 1 | 병합 | 2 | 장려 | 3 |
| 호족 | 2 | 토대 | 1 | 체제 | 2 | 정비 | 3 |
| 건국 | 1 | 합치다 | 1 | 교류 | 1 | 횡포 | 3 |
| 골품제 | 1 | - | - | 군현 | 1 | 여론 | 2 |
| 사회 | 1 | - | - | 마련 | 1 | 연구 | 2 |
| - | - | - | - | 물리치다 | 1 | 유교 | 2 |
| - | - | - | - | 병합 | 1 | 강화 | 1 |
| - | - | - | - | 체제 | 1 | 권한 | 1 |
| - | - | - | - | 통합 | 1 | 서민 | 1 |
| - | - | - | - | 마한 | 1 | 신하 | 1 |
| - | - | - | - | 유민 | 1 | 의례 | 1 |
| - | - | - | - | - | - | 의정부 | 1 |
| - | - | - | - | - | - | 재상 | 1 |
| - | - | - | - | - | - | 중시 | 1 |
| - | - | - | - | - | - | 학문 | 1 |

[표 3-26] 역사 교과 텍스트별 학습자 응답 어휘(A그룹)

설문 문항 13-26에서 제시한 역사 교과 텍스트는 ‘고려 시대’(문항 13-16 텍스트), ‘신라의 삼국 통일’(문항 17-20 텍스트), ‘백제의 성장(문항 21-23 텍스트)’, ‘조선 시대(문항 24-26 텍스트)’로 서로 다른 부분에서 발췌한 단락 이하 단위 텍스트로 구성되었다. 해당 텍스트의 형태소 분석을 통해 나타난 일반 명사의 목록을 한국어 교육과정 어휘 범주별로 분류하고,

이 가운데 A그룹 학습자의 응답과 공통되는 어휘를 **음영**으로 표시하여 보이면 [표 3-27]과 같다.⁵⁶⁾

| 범주 | | 어휘 |
|------------------------|--------|--|
| 교과 적응 어휘 (사회) | 1순위 | 문화, 비교, 사회 , 통일 |
| | 2순위 | 국가 |
| | 3순위 | 융합 |
| 학습 도구 어휘 | | 과정, 비교, 사회 , 성장, 연구, 통합 |
| 학교생활 어휘 | | 민족, 성장, 실현, 정책, 통일, 통합 |
| 일상생활 어휘 | 중 급 | 개방 , 계층, 과정, 교류 , 국가, 마련, 민족, 사상 , 설치, 성장, 세력 , 실현, 압력, 연구, 유교 , 이론 , 정책, 제도, 지식인, 학문 , 합의 |
| | 초 급 | 나라, 도움, 때, 문화, 비교, 사이, 왕, 힘 ⁵⁷⁾ |
| 언어 재료 범주 외 어휘 | | 강화 , 건국, 군현 , 권한 , 기틀 , 백성, 병합 , 서민 , 신하, 여론 , 왕조, 윤리 , 유민 , 재상 , 장려 , 정비 , 중시 , 지방 ⁴⁵⁸⁾ , 체제 , 토대, 폐쇄 , 황포 , 의례 |

[표 3-27] 역사 교과 문항 텍스트 일반 명사의 범주별 분류

표를 통해 확인할 수 있듯이, 설문에서 제시한 역사 교과 텍스트는 ‘나라, 힘, 도움, 사이’ 등 일부 어휘 외에는 대부분 2음절 한자어를 중심으로 구성되어 있으며, 초급 어휘보다는 중급 어휘의 비중이 높다. 교과 적응 한국어의 사회과 어휘 목록에 포함된 어휘는 ‘문화, 비교, 사회, 통일, 국가, 융합’의 6개로, 이 가운데 일상생활 어휘 및 학교생활 어휘, 그리고 학습 도구 어휘의 목록과 중복되지 않는 것은 ‘융합’ 1개였다. 이를 통해 중급까지의 단계를 충실히 학습한 학습자들은 교과 적응 단계에서 제공되는 언어 재료의 어휘 목록을 이해하는 데 큰 어려움을 겪지 않을 것이라는 예상이 가

56) 일상생활 한국어 초급과 중급, 그리고 학교생활 어휘의 학습은 단계별로 설정되어 있으나, 학습 도구 어휘 및 교과 적응 어휘는 학습자의 필요에 따라 선택적으로 교수학습 되는 단계이다. 따라서 교과 적응 어휘 및 학습 도구 어휘 영역 언어 재료의 목록에는 일부 중복되는 내용이 포함되어 있다.

57) ‘힘’의 경우 일상생활 어휘의 초급과 중급 목록에 모두 포함되어 있어 초급으로 분류하였다.

58) ‘지방’의 경우 일상생활 어휘의 초급(‘지방⁵⁾’)과 중급(‘지방⁹⁾’) 목록에 포함된 어휘와 다른 의미로 사용되고 있어 언어 재료 범주 외로 분류하였다.

능하다. 그러나 국어 교과 텍스트 이해 문항을 모두 맞춘 A그룹 학습자들은 교과 적응 어휘나 학교 생활 어휘에 비해 역사 교과에서 특징적으로 사용되는 교과 특수 어휘의 이해에 어려움을 느끼고 있음을 확인할 수 있다.

언어 재료 어휘 목록을 통해 확인할 수 없었던 일반 명사 가운데 ‘군현, 신하, 유민, 재상’ 등은 역사 영역의 선행 지식 혹은 텍스트의 설명을 바탕으로 이해하여야 하는 특수한 개념을 담고 있다. 이러한 교과 개념어의 경우 국어 교과 문항 3 텍스트와 같이 ‘고유어, 한자어’ 등의 개념을 설명하기 위한 텍스트에서 제시될 경우에는 언어 지식을 바탕으로, 문항 7 텍스트와 같이 ‘기체, 끓는점’ 등의 개념어에 대한 이해가 텍스트 이해를 돕는 경우에는 선행 지식을 바탕으로 이해되어야 한다. 따라서 앞서 살펴본 역사 교과의 개념어 및 국가명 등의 고유명사는 텍스트의 내용이 해당 개념의 학습을 목적으로 할 경우 제2 언어 교수학습의 내용으로 고려될 수 있다. 이와 달리 ‘건국, 기틀, 정비, 폐쇄’ 등은 ‘나라를 세움’, ‘중요한 조건’, ‘체계를 정리함’, ‘외부와의 관계를 막음’ 등 일반적인 표현으로 대체가 가능한 어휘로서 역사 영역에서 특징적으로 사용되는 어휘이다. 이들 어휘는 중급까지의 언어 지식을 바탕으로 바꿔 말하기(paraphrasing) 등의 방법을 통해 그 의미에 접근할 수 있도록 하는 언어 교수학습의 내용으로 고려될 수 있다. 그리고 이들 교육 내용은 역사 교과 텍스트에서 특징적으로 사용되는 어휘의 목록에 대한 관찰을 통해 마련할 수 있을 것이다.

3.2.2. 교과별 텍스트 구성 이해 양상

3.1에서 살핀 각 국어 교과 텍스트의 과정별 구성 비율을 정리하면 [표 3-28]과 같다. 이를 통해 확인할 수 있듯이, 국어 교과 설명 텍스트의 분석을 바탕으로는 텍스트 전반에서 물질적 과정이 차지하는 비중이 가장 높으며, 각 과정 구성의 비중은 텍스트 주제의 추상성에 따라 변화함을 관찰하였다. 설문에서 제공한 네 개의 역사 교과 텍스트의 경우 모두 물질적·정신적 과정으로 구성되어 있었으며 발화적·관계적·존재적 과정은 나타나지 않았다. 이는 행위주 간에 발생한 사건의 경과 및 그 의의에 대해 논의하는 역사 교과의 내용을 반영하는 결과이다.

| | 물질적 | 정신적 | 언어적 | 관계적 | 존재적 | 전체 점 |
|--------|--------|--------|-------|--------|--------|---------|
| 텍스트 1 | 14 | 0 | 1 | 5 | 2 | 22 |
| | 63.64% | 0.00% | 4.55% | 22.73% | 9.09% | 100.00% |
| 텍스트 3 | 0 | 7 | 0 | 0 | 7 | 14 |
| | 0.00% | 50.00% | 0.00% | 0.00% | 50.00% | 100.00% |
| 텍스트 5 | 10 | 3 | 1 | 1 | 5 | 20 |
| | 50.00% | 15.00% | 5.00% | 5.00% | 25.00% | 100.00% |
| 텍스트 7 | 14 | 1 | 0 | 1 | 1 | 17 |
| | 82.35% | 5.88% | 0.00% | 5.88% | 5.88% | 100.00% |
| 텍스트 9 | 8 | 5 | 1 | 1 | 5 | 20 |
| | 40.00% | 25.00% | 5.00% | 5.00% | 25.00% | 100.00% |
| 텍스트 11 | 13 | 2 | 0 | 0 | 1 | 16 |
| | 81.25% | 12.50% | 0.00% | 0.00% | 6.25% | 100.00% |

[표 3-28] 국어 교과 텍스트의 과정 구성

또한 국어 교과 텍스트의 경우 관계적 과정의 실현 어휘인 형용사나 명사를 통해 평가적 태도를 드러내는 경우가 많았으나 역사 교과 텍스트에서는 관계적·존재적 과정이 출현하지 않는 대신 물질적, 정신적 과정의 실현 어휘에 평가적 의미가 함의되는 양상을 보였다. 앞서 분석한 바와 같이, 국어 교과 텍스트에서 대인적 메타 기능의 기제는 문항 1, 5, 9, 11을 통해 두드러지게 나타났다. 뉴스 보도문인 문항 1의 경우 우언적 구성이나 어휘의 사용을 통해 직접적 판단을 유보하거나, 다른 인물들의 발언을 인용함으로써 대화 공간을 확대하는 참여의 기제를 볼 수 있었다. 이는 필자의 주관적 의견을 객관화하여 전달하는 기사문의 특성(제민경, 2011)에 따른 장르적 특징으로 볼 수 있다. 문항 5의 경우에도 이와 유사하게 연구 결과의 인용을 통한 대화 공간 확대가 이루어지며, 어휘와 연결 어미, 조사 수식어구를 통한 직접적 표현 역시 나타났다. 문항 9와 11은 사회적 가치에 대한 서술이 이루어지고 있어, 수식어구 및 보조동사 구성, 보조사, 어휘 등을 통해 문항 1과 5에 비해 보다 직접적인 태도와 정도 표현을 통해 대인적 메타 기능을 구현하는 양상을 보였다. 문항 14-19와 관련한 학습자 응답을 통해서도 국어 교과 텍스트 이해 점수가 높은 집단에서도 이러한 암시적 평가 태도를 이해하지 못하는 양상이 나타났는데 그 이유로는 지금까지 살펴본 역사 교과 어휘의 맥락 특수적 성격을 꼽을 수 있다.

국어 교과 텍스트의 경우 연결 어미의 출현 목록과 빈도는 텍스트가 전달하는 내용이 ‘결과(문항 5)’에 대한 것인지 ‘원리(문항 7)’에 대한 것인지

‘인과(문항 11)’에 대한 것인지에 따른 차이가 나타났다. 그러나 이들 목록은 텍스트 9에 1회 출현하는 [대조]의 ‘-라⁶⁾’를 제외하면 모두 한국어(KSL) 교육과정의 초급 단계인 “표준 한국어 1-2”에서 교수되는 항목으로 구성되어 있었다. 특히 ‘-고’와 ‘-아서’는 모든 텍스트에서 출현하였으며, ‘-면’ 역시 문항 5 외의 모든 텍스트에서 나타났다. 그러나 역사 교과 텍스트에서는 ‘-아서, -고, -면서, -게, -며’가 빈도 높게 출현하여, 국어 교과 문항 텍스트에 비해 연결 어미 사용의 다양성이 적었다. 반면 관형사형 전성 어미와 명사형 전성 어미의 출현 빈도는 국어 교과 텍스트에 비해 높았다.

이에 더해 국어 교과 텍스트 가운데 ‘-기’는 문항 3과 5 텍스트에서 각각 1회, 문항 1과 9 텍스트에서 각각 2회, 문항 11 텍스트에서는 3회 출현하였으며 문항 7 텍스트에서는 나타나지 않았다. 또한 ‘-음’의 경우 전체 문항 텍스트 가운데 문항 5 텍스트에서만 1회 출현하였다. 반면 문단 단위로 구성되어 상대적으로 전체 텍스트 길이가 짧은 역사 교과 텍스트에서는 ‘-기’와 ‘-음’이 모두 출현하였으며 이 가운데서는 ‘-기’의 출현 빈도가 좀 더 높았다. 그러나 역사 교과 텍스트에서는 행위자와 대상을 수식하는 관형절과 명사화 구성의 문법적 표현이 빈도 높게 사용된다.

| 순 위 | 텍스트 | | | | | | | | | | | |
|--------|-----|--------|-----|--------|------|--------|-----|--------|-----|--------|------|--------|
| | 1 | | 3 | | 5 | | 7 | | 9 | | 11 | |
| | 어미 | 빈 도 | 어미 | 빈 도 | 어미 | 빈 도 | 어미 | 빈 도 | 어미 | 빈 도 | 어미 | 빈 도 |
| 1 | -아 | 8 | -아 | 8 | -아 | 9 | -아 | 12 | -아 | 5 | -아 | 9 |
| | -아서 | 1 | -아서 | 1 | -어서 | 1 | -어서 | 7 | . | . | -아서 | 2 |
| 2 | -게 | 2 | -게 | 2 | -고 | 8 | -게 | 7 | -고 | 3 | -지 | 6 |
| 3 | -고 | 2 | -고 | 1 | -며 | 2 | -고 | 4 | -지 | 2 | -고 | 5 |
| 4 | -거나 | 1 | -는데 | 1 | -지만 | 2 | -면서 | 3 | -거나 | 1 | -아야 | 2 |
| 5 | -다가 | 1 | -면 | 1 | -고는 | 1 | -며 | 3 | -다면 | 1 | -게 | 1 |
| 6 | -면 | 1 | -면서 | 1 | -라고 | 1 | -면 | 2 | -라 | 1 | -는다면 | 1 |
| 7 | . | . | -지 | 1 | -면서도 | 1 | -지 | 1 | -려면 | 1 | -다고 | 1 |
| 8 | . | . | . | . | -아야 | 1 | -려고 | 1 | -면 | 1 | -아도 | 1 |
| 9 | . | . | . | . | . | . | 지 | 1 | -지만 | 1 | -을까 | 1 |
| 10 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | -자고 | 1 |
| 11 | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . | . |

[표 3-29] 국어 교과 문항 텍스트 연결 어미 목록(빈도순)

어휘뿐만 아니라 결속 구조를 구성하는 연결 어미에서도 이와 같은 특징적인 양상이 나타나는 것은 역사 교과 영역의 특수성이 반영된 결과라고 볼 수 있다. 역사 교과 텍스트에서 출현하는 저빈도 표현들은 한국어(KSL) 교육과정의 고급 단계에서 제시되거나 전체 교육과정을 통해 제시되지 않는 항목들로 구성되어 있다. 예를 들어 ‘-기 위해’의 경우 “의사소통 한국어 4”에서 ‘-기 위해서’의 형태로 교수되며, ‘-음’과 관련된 문법 표현은 “학습 도구 한국어”의 문법 색인을 통해 제시되어, 중급 이하 단계의 학습자들에게는 이해가 쉽지 않은 표현이다.

3.1에서 살펴본 한국어 학습자들의 응답에서는 이러한 저빈도 표현에 포함된 핵어나 의존명사 등을 어휘로 파악하여 응답하는 경향을 확인한 바 있다. 이는 특히 오답자 집단에서 나타나는 응답 경향이었으나 정답자의 경우에도 중급 이후 단계에서 교수되는 저빈도 표현과 관련하여 이와 같은 응답을 확인할 수 있었다. 한국어(KSL) 학습자들이 역사 교과 텍스트의 요약 과제를 통해 전체 문장에서 중요 정보를 분리하여 기술하지 못하는 양상을 보인 것 역시 이러한 절의 연결 구조에 대한 언어 지식의 부족으로 이해 발생한 결과로 해석할 수 있다. 그러므로 한국어(KSL) 학습자 대상의 역사 교과 텍스트 교수학습에서는 이러한 언어적 요소에 대한 교수적 처지를 통해 학습자들이 텍스트 안에서 필요한 정보를 분석해 낼 수 있도록 도와야 한다.

이에 더해 역사 교과 텍스트에서 출현하는 저빈도의 영역 특수 표현 외에도 초중급 단계에서 기학습한 의미와 차이를 나타내는 언어 요소의 사용 양상 역시 교육의 내용으로 고려할 수 있다. 예를 들어 문항 22-23의 텍스트에서 나타난 ‘-면서’의 용법과 같은 맥락 특수적 의미에 대한 교수학습은 텍스트 이해의 수월성을 높여 교과 지식 습득을 도울 뿐만 아니라, 기학습한 언어 지식의 확장을 통해 학습자들로 하여금 보다 정교한 언어 사용 능력을 기를 수 있도록 하는 데 도움이 될 것이다.

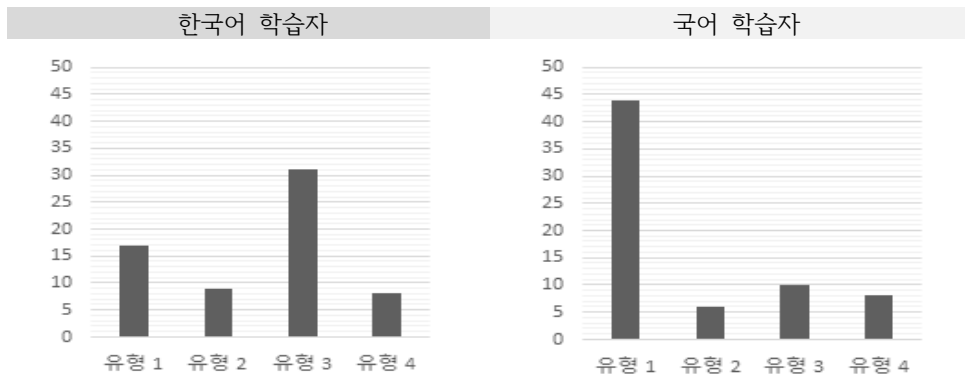
3.1의 분석에서 국어 학습자들은 글의 주요 정보를 담고 있는 부분의 이해에 어려움을 겪은 경우에도 텍스트의 다른 부분에 대한 이해를 바탕으로 이를 유추하는 양상을 파악할 수 있었다. 그러나 언어 지식이 상대적으로 적은 한국어 학습자들은 텍스트의 주요 정보를 담은 부분을 이해하지 못할 경우, 국어 학습자들과 달리 전체 내용의 파악에 실패하는 양상이 관찰되었다(문항 3, 5). 이와 같은 두 학습자 집단 간 차이는 앞서 살핀 어휘 및 결속 구조 장치에 대한 언어적 지식뿐만 아니라 주제 전개 구조에 대한 이해

의 부족을 통해서 발생한 결과로 볼 수 있다. 한국어(KSL) 학습자들의 경우 내용 확인 문제의 정오답과 무관하게 글의 형식적 구조와 무관한 부분에 밑줄을 긋거나 글의 전체 내용에 밑줄을 긋는 경향을 보였다. 반면 국어 학습자의 경우 밑줄을 전혀 긋지 않거나 글의 구조상 첫 문장이나 마지막 문장에 밑줄을 긋는 경향이 나타났다. 이러한 예로, 한국어 학습자 집단의 정답률이 가장 낮게 나타난 문항 3(‘글쓴이의 의도로 가장 알맞은 것은?’)의 경우 정답(‘우리말 낱말의 종류에 대해 설명하려고 한다.’)을 택한 두 학습자 집단에서 나타나는 응답의 유형을 제시하면 [그림 3-20]과 같다.

| 국어 학습자 (N8) | 국어 학습자 (N5) |
|---|--|
| 우리가 사용하고 있는 낱말을 그 말이 생겨난 근원에 따라 분류하면 <u>고유어</u> , <u>한자어</u> , <u>외래어</u> 로 나눌 수 있다. 고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. ‘아버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다. 한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다. 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다. 고유어와 한자어가 함께 쓰이는 경우도 있는데, ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다. 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. 나라 사이의 교류에 따라 일본어, 영어 등의 말이 들어오면서 빌려 쓰게 된 말이다. ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다. | 우리가 사용하고 있는 낱말을 그 말이 생겨난 근원에 따라 분류하면 고유어, 한자어, 외래어로 나눌 수 있다. 고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. ‘아버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다. 한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다. 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다. 고유어와 한자어가 함께 쓰이는 경우도 있는데, ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다. 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. 나라 사이의 교류에 따라 일본어, 영어 등의 말이 들어오면서 빌려 쓰게 된 말이다. ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다. |
| 한국어 학습자 (M21) | 한국어 학습자 (M28) |
| 근원에 따라 분류하면 고유어, 한자어, 외래어로 나눌 수 있다. 고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. ‘ <u>아버이</u> ’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다. 한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다. 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘ <u>동풍</u> ’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다. 고유어와 한자어가 함께 쓰이는 경우도 있는데, ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다. 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. 나라 사이의 교류에 따라 일본어, 영어 등의 말이 들어오면서 빌려 쓰게 된 말이다. ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다. | 우리가 사용하고 있는 낱말을 그 말이 생겨난 근원에 따라 분류하면 고유어, <u>한자어</u> , 외래어로 나눌 수 있다. 고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. ‘아버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다. <u>한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다.</u> 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘셋바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다. 고유어와 한자어가 함께 쓰이는 경우도 있는데, ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다. 외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. 나라 사이의 교류에 따라 일본어, 영어 등의 말이 들어오면서 빌려 쓰게 된 말이다. ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다. |

[그림 3-20] 텍스트 구조 인식 양상 예시

이 중 국어 학습자 N8과 N5는 텍스트의 주제 전개 구조를 적절히 인식하고 있는 것으로 볼 수 있다. 반면 전체 밑줄(M21)이나 문항에서 묻고 있는 내용이 위치한 부분을 정확히 찾지 못한 경우(M28), 또는 무응답의 경우 글의 구조에 대해 인식하지 못한 것으로 파악하였다. 이상을 유형 1(N8과 N5), 유형 2(M21 유형), 유형 3(M28), 유형 4(무응답)로 분류하여 집단별 양상을 정리하면 [그림 3-21]과 같다.



[그림 3-21] 텍스트 구조 인식 유형

이를 통해서는 한국어 학습자들이 국어 학습자에 비해 텍스트의 주제 전개 구조에 관해 뚜렷이 인식하지 못하고 있음을 알 수 있다. 이러한 양상의 원인으로서는 한국어 학습자들이 국어 학습자들에 비해 부족한 언어 지식을 고려할 수 있다. 앞서 논의한 바와 같이 한국어(KSL) 학습자들은 시각적으로 구분되는 단락의 구성, 접속 부사와 연결 어미를 통한 절 간의 의미 관계에 대한 지식이 국어 학습자에 비해 적으므로, 글의 전개 구조를 명확히 인식하지 못하였을 가능성이 높다. 따라서 접속 부사나 연결 표현 등 텍스트의 정보 흐름을 직접적으로 나타내는 언어적 표현이 적게 출현하는 텍스트의 경우, 정보의 흐름이 어떻게 이어지는지에 대한 학습자의 이해를 유도할 수 있는 교수학습 내용의 마련이 요구된다.

앞에서 분석한 여섯 개 국어 교과 텍스트의 주제 구조는 다중 서술부 유형으로 구성된 경우(문항 3, 문항 5), 주제부 반복 유형과 지그재그 유형이 혼합된 경우(문항 7), 주제부 반복 유형을 중심으로 구성된 경우(문항 9)가 혼재되어 있었다. 이 가운데 주제 전개 구조가 비교적 일관적으로 유지되는 텍스트(문항 3, 9)의 경우 정보의 흐름을 명시적으로 제시하는 접속 부사의

사용이 적게 나타나는 양상이 관찰되었다. 따라서 텍스트 3과 같이 객관적 관점의 유지가 요구되거나 글의 주제 전개 구조가 명확한 경우 이러한 접속 표현이 적게 출현하는 것을 알 수 있었다.

| | 접속사 | 지시 표현 |
|--------|------------------|----------|
| 텍스트 1 | 그런데, 하지만 | |
| 텍스트 3 | - | |
| 텍스트 5 | 예를 들어 | 그 중, 그들은 |
| 텍스트 7 | 다시 말해, 그렇다면, 그래서 | 이로 인해, |
| 텍스트 9 | 즉 | |
| 텍스트 11 | 그러나, 결국, 어쨌든 | |

[표 3-30] 국어 교과 텍스트별 접속 표현 목록

국어 교과 텍스트에서 절 간의 관계를 구성한 접속 표현의 목록은 [표 3-30]과 같다. 이를 통해서는 중학교 단계 교과 과정에서 제시되는 설명 텍스트에서 ‘그런데’와 같은 접속 부사 혹은 ‘예를 들어, 다시 말해’ 등의 관용적 접속 표현의 출현 빈도가 높지 않다는 것을 알 수 있다. 또한 이러한 접속 부사와 관용적 접속 표현 목록은 텍스트별로 그 목록이 다양하게 나타났다. 이 가운데 ‘그런데, 하지만, 이로 인해, 그래서, 그러나, 어쨌든’ 등은 접속되는 두 개 절의 관계에 대한 필자의 판단을 드러내며, 독자로 하여금 글의 정보가 어떻게 전개되는지 그 구조를 이해할 수 있도록 돕는 표지이다. [표 3-30]의 예시 중 ‘그런데, 하지만, 그래서, 그러나’ 등은 절 간의 인과 등 논리적 관계를 드러내기 위한 기능이, ‘예를 들어, 그 중, 이로 인해’ 등은 글의 구조를 드러내기 위한 기능의 비중이 보다 높다. 역사 교과와 관련한 전체 텍스트 가운데서는 ‘이러한’과 ‘또’가 각각 1회씩 출현하는 것에 그쳤다. 접속 표현을 통해 텍스트적 메타 기능 및 대인적 메타 기능의 실현 양상이 뚜렷이 드러나지 않는 역사 교과 텍스트의 특징은 학습자들이 정보의 흐름을 추적하며 내용을 이해하는 데 어려움을 줄 수 있다. 따라서 이러한 역사 교과 텍스트의 특징적 주제 전개 구조에 대해서는 보다 면밀한 분석을 통해 그 교수학습 내용을 마련할 필요가 있다.

IV. 역사 교과 언어 이해의 초점

이상으로 한국어(KSL) 학습자들의 학업 문식성 향상을 위해 필요한 교과 언어 지식의 내용을 살피고, 교과 텍스트의 이해에서 학습자들의 언어 지식이 활용되는 양상을 분석하였다.

한국어(KSL) 학습자들은 중학교급 국어 교과 설명 텍스트를 통해 중심 내용과 필자의 태도를 이해하는 데 있어 어휘 단위의 의미 파악에 집중하며 문장을 의미 구성 단위로 분절하지 못하는 경향을 보였다. 이러한 언어 지식의 부족은 텍스트의 주제 전개 구조 파악 역시 저해하였다. 이에 따라 한국어(KSL) 학습자들은 문항에서 요구하는 주요 정보의 파악에 실패하는 양상을 보였다. 국어 교과의 텍스트에 비해 상대적으로 특수한 언어 사용 양상을 보이는 역사 교과 텍스트의 요약 과제를 통해서도 상대적으로 짧은 텍스트를 제시하였음에도 불구하고 문항 자체에 응답하지 못하거나 교과 학습에서 주요한 정보가 되는 내용을 정확히 분리해 내지 못하는 경향을 보였다. 이는 역사 교과 텍스트가 기초 생활 어휘 및 기본 학습 어휘의 범주를 벗어나는 교과 특수 어휘를 중심으로 구성되며, 한국어(KSL) 학습자들이 일상적 언어 사용을 통해 노출되지 못하는 구조로 조직되어 있기 때문이다.

다음으로는 역사 교과의 내용 영역 전반을 통해 출현하는 어휘, 그리고 절의 주제 전개 구조 분석을 중심으로, 역사의 특수 교과 언어 목록을 살핀다. 이들 교과 특수 언어의 사용 양상은 역사 교육과정의 내용별 교육 목표와 함께 논의될 것이다. 앞서 살핀 학습자 양상 분석에서 확인된 바와 같이 텍스트 교과 텍스트의 교수학습에서는 이해의 목적을 고려한 초점의 설정이 요구되기 때문이다.

1. 텍스트 분석의 절차와 방법

본 장의 텍스트 분석 절차는 크리펜도르프(Krippendorff 2004)의 질적 내용 분석(Qualitative Content Analysis) 단계를 바탕으로 설계되었다. 이에 따라 먼저 텍스트 말뭉치 자료를 구성하기 위해 전체 교과 텍스트의 내용 영역 구성 양상을 살피고, 이를 바탕으로 본 연구의 연구 문제 탐색에

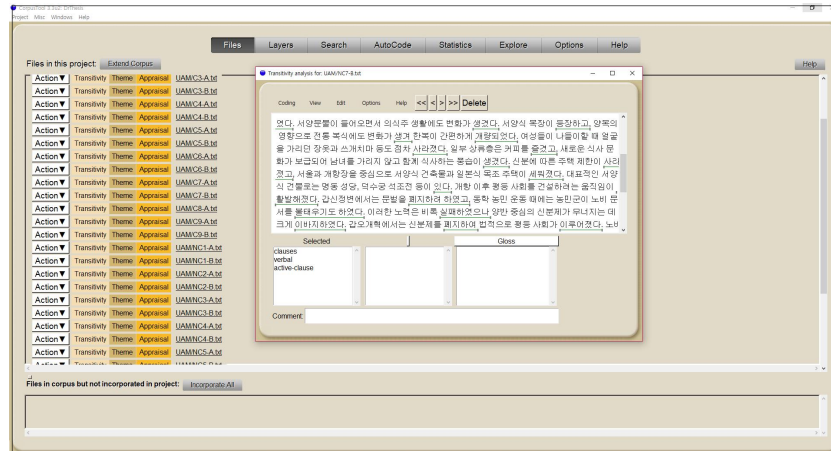
적절한 표본 텍스트를 추출한다. 다음으로는 선정된 텍스트를 원시 말뭉치로 구성하여, 메타 기능 유형에 따라 세 가지 층위에서 태깅한다. 2장에서 살핀 체계 기능 언어학의 메타 기능 범주 및 하위 분류를 간략히 나타내면 [표 4-1]과 같다.

| 범주 | 하위 분류 | |
|------------|--------|----------|
| 관념적 메타 기능 | 물질적 과정 | |
| | 정신적 과정 | |
| | 관계적 과정 | |
| | 발화적 과정 | |
| | 존재적 과정 | |
| 대인적 메타 기능 | 태도 | 판단 |
| | | 감정 |
| | | 감상 |
| | 정도 | 강도 |
| | | 초점 |
| | 개입 | 대화 공간 축소 |
| | | 대화 공간 확대 |
| 텍스트적 메타 기능 | 주제부 | |

[표 4-1] 텍스트 언어 분석의 틀

분석에는 말뭉치 분석 프로그램인 UAM Corpus Tool 3.3을 활용하였다. 이는 텍스트를 구성하는 각 언어 요소에 대해 다중 태깅을 수행할 수 있는 말뭉치 분석 프로그램으로, 세 가지 메타 기능 분석을 동시에 수행하는 본 연구에 적합한 인터페이스를 제공하기 때문이다. UAM Corpus Tool 3.3은 영어 분석에 최적화되어 있으며, 영어의 경우 Stanford Tagger, Stanford Extended, TreeTagger를 바탕으로 품사 및 구문에 대한 자동 태깅 기능을 활용할 수 있다. 이 가운데 TreeTagger를 통해서는 약 20개국 언어에 대한 품사 자동 분석을 수행할 수 있다. 한국어의 경우에도 울산대학교 한국어처리 연구실의 데이터를 바탕으로 구성된 한국어 매개 변수(parameter) 파일(옥철영·이민성)을 통해 세종 말뭉치 태그셋을 바탕으로 한 분석을 제공하고 있으나, 본 연구에서는 의미 태깅의 결과를 텍스트 파일(Tabbed delimited format)로 저장한 뒤 Microsoft excel 프로그램을 통해 csv 파일로 전환하고, 국립국어원에서 제공하는 지능형 형태소 분석기

2.0을 활용하여 해당 파일에 품사를 부착하는 방식으로 분석을 수행하였다.



[그림 4-1] UAM Corpus Tool.3.3. 태깅 예시

이러한 형태소 분석은 역사 교과 텍스트의 의미 구성에서 초점이 되는 부분에 어떠한 언어적 요소가 나타나는지를 파악하고, 이를 중심으로 한 제 2 언어 교육 내용을 추출하기 위해 이루어진다. 이때 관념적 메타 기능은 주로 명사와 수사 등의 체언, 그리고 동사와 형용사 등의 용언, 부사 등의 수식언을 통해 실현된다. 이에 더해 절 간의 접속 관계를 나타내며 복합절을 구성하는 연결 어미와 명사형·관형사형 전성 어미 또한 관념적 메타 기능을 구성하는 언어 자원으로 포함할 수 있다. 대인적 메타 기능은 한국어에서 종결어미와 명사, 동사, 형용사 등 다양한 언어 자원을 통해 실현된다. 그러나 문어 설명 텍스트에서는 이러한 종결어미가 ‘-니다’로 고정되어 사용되므로, 교과 본문 설명 텍스트를 대상으로 하는 본 연구에서는 종결어미를 분석의 대상에서 제외한다. 이에 따라 본 연구에서는 대인적 메타 기능을 수행하는 동사, 형용사 및 부사, 우언적 구성, 그리고 필자의 개입 정도를 나타내는 인용 표현을 살핀다. 마지막으로 텍스트적 메타 기능은 접속 부사와 대명사, 관형사, 연결 어미, 명사형·관형사형 전성 어미를 중심으로 실현된다. 본 연구에서는 이러한 언어 요소를 중심으로 무표적·유표적 주제부 구성에서 나타나는 특징 및 복합 주제부 유형의 교육 내용을 살핀다

2. 분석 대상 텍스트 선정

2.1. 텍스트 선정 기준

2.1.1. 본문 텍스트

교과 텍스트는 문어이며 설명 텍스트로서의 양식을 취하고 있다. 또한 교과 텍스트의 집단적 필자는 독자에 비해 상대적으로 우월한 것으로 파악되는 지식의 권위자로서, 교과 교육과정의 지침에 따라 교과 영역의 지식을 기술한다. 이때 교과 텍스트의 필자는 공교육이라는 사회적 맥락을 고려하여 학문 공동체의 논의를 변형한다는 점에서 그 영역적 특성을 보인다. 학문 영역별 공동체에서는 해당 학문의 목표와 이를 추구하기 위한 접근 방식 및 절차, 연구 결과에 대한 동의 및 비동의 등의 판단 근거가 되는 상호적 주관의 기반(intersubjective bases)을 공유한다. 학문의 특성은 끊임없는 논쟁이므로 이러한 공동체는 지식의 확실성이 아니라 논의의 기반을 제공하며, 공동체의 일원은 지식을 구성하기 위해 그들이 유지하고 바꿔 나가는 영역 전문성(disciplinarity)이 무엇인지 인식한다. 학자들은 이러한 기반 위에서 이메일을 주고받고 학회에 참여하며 논문이나 책을 집필하는 등, 학문 공동체 안의 의사소통을 수행한다(Christie & Maton, 2011). 코드와 장르, 그리고 지식 구조는 모두 이러한 학문의 영역 전문성(disciplinarity)을 나타내기 위한 것이다(Muller, 2011).

뮐러(Muller 2011:16-23)는 영역 전문성을 구획하는 기준으로, ‘수평적 지식 구조(horizontal knowledge structures)’와 ‘수직적 지식 구조(hierarchical knowledge structures)’를 들었다. 이는 일상에서의 혹은 상식적인 지식을 다루는 수평적 담화(horizontal discourse)와 응집적이고 명시적이고 체계화된 원칙적 구조를 가지고 있는 수직적 담화(vertical discourse)를 구분한 번스타인(2000)의 분류를 따른 것이다. 번스타인은 수직적 담화를 다시 두 가지 유형으로 구분하였는데, 이 가운데 한 유형은 물리학과 같이 매우 일반적인 명제와 지식을 만들어 내고자 하는 위계적인 지식 구조이며, 또 다른 하나는 인문학이나 예술과 같이 일련의 특수화된

텍스트의 생산과 순환에 있어서 매우 특수화된 규준을 가지고, 특화된 질문 유형(interrogation mode)를 가진 독특한 언어들로 구성된 수평적 지식 구조이다. 일반적으로 사회 과학과 인문학은 수평적 지식 구조를, 자연 과학 분야는 수직적 지식 구조를 가진 것으로 구분된다.⁵⁹⁾ 기생 텍스트적 특성을 지닌 교과 텍스트는 교육 과정 및 교과서 편찬 지침 등에 따라 집필되지만(신명선, 2011:77) 그 텍스트 구성의 바탕이 되는 것은 이러한 각 학문 분야 고유의 지식 구조이며, 각 교과별 텍스트의 구조는 이러한 영역별 지식 구조의 유형을 따른다.

그러나 교과 텍스트는 다시 다양한 하위 유형의 텍스트로 구분된다. 교과 텍스트의 거시적 구조를 탐구한 이성영(2006), 양명희(2011), 신형욱·이재원(2011)을 통해서도 이러한 하위 유형 텍스트의 구분을 참조할 수 있다. 국어 교과서의 텍스트적 특성을 탐구한 이성영(2006)에서는 교과 텍스트의 하위 유형을 크게 메타 텍스트, 자료 텍스트, 활동 텍스트로 나누었다. 그리고 이 가운데 자료 텍스트를 다시 직접적 텍스트와 간접적 텍스트로 세분화하였다. 메타 텍스트의 경우 교육과정에 따른 학습 목표를 기술하는 부분이며, 자료 텍스트는 교과 지식 전달을 위한 본문, 활동 텍스트는 학습 내용을 바탕으로 한 학습자의 활동을 지시하는 부분이다. 이때 메타 텍스트와 직접적 자료 텍스트, 그리고 간접적인 자료 텍스트의 구분은 뚜렷하지 않으며, 교과서에서 차지하는 기능으로서 판단되어야 한다(이성영, 2007:295; 이용숙 외, 1995:122-127).

양명희(2011)는 교과 텍스트를 본문과 본문을 보충하는 글, 탐구 활동 텍스트 구성으로 보았다. 교과 텍스트를 메타 텍스트와 대상 텍스트로 나눈 신형욱·이재원(2011)에서는 대상 텍스트를 목적과 수단 텍스트로 분류하였다. 또한 양명희(2011)에서는 교과서 텍스트가 메타 텍스트, 내용 텍스트, 자료 텍스트, 지시 텍스트의 네 가지로 구성되는 것으로 보았다. 본 연구에

59) 수직적 지식 구조는 명시적, 일관적, 체계적, 계층적이다. 수평적 지식 구조는 기존의 접근법에 또 다른 접근법을 추가하는 방식으로 발달하는데, 이 접근법 사이의 경계는 뚜렷하다. 따라서 계층적 지식 구조는 통합적이며 수평적 지식구조는 분할적이다(Matton, 2011:62). 뮐러는 수직적 지식 구조를 수직성(vertivality)으로, 수평적 지식 구조를 문법성(grammaticality)으로 명명하였다. 이 가운데 “수직성은 설명의 정교화를 통해 이론 및 언어의 통합적(integratively) 발전 가능성을 결정하며... 문법성은 언어적인 확증(wordly corroboration)을 통해 이론 및 언어의 발전 가능성을 결정한다(Muller, 2007:71)”.

서는 이상의 선행 연구의 틀을 참조하여 역사 교과 텍스트를 그 기능에 따라 [표 4-2]와 같이 구분한다.

| 분류 | 기능 |
|-----------|------------------------|
| 메타 텍스트 | 교과 목표 제시 및 탐구 활동 지시 |
| 본문 텍스트 | 교과 지식 전달 |
| 보충 자료 텍스트 | 본문 교과 지식과 연계한 추가 정보 제공 |
| 탐구 활동 텍스트 | 학습 내용과 연계한 활동 과제 제시 |

[표 4-2] 역사 교과 텍스트의 기능별 분류 기준

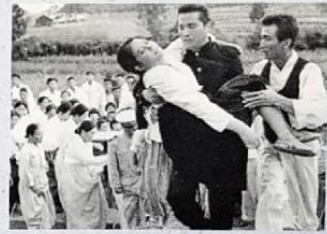
메타 텍스트는 전체 단원의 도입 부분에서 ‘발해인들은 어떤 방법으로 청동 부절을 이용하여 신문을 확인하였을까?’ 혹은 ‘발해의 건국 과정을 설명할 수 있다’, ‘발해의 통치 체제를 파악할 수 있다’와 같이 본문 텍스트의 주요 학습 내용에 대한 학습자의 주의를 환기하기 위한 목적으로 기술된 부분이다. ‘본문 텍스트’는 교과 교육과정에서 제시한 교수학습의 목표가 되는 내용 지식을 전달한다. ‘보충 자료 텍스트’는 본문과 동일한 지면에 배치된 실제 사료, 지도, 유물·유적의 사진 및 박스 안의 텍스트 등으로, 본문 내용에 관련한 심화 지식을 제시한다. ‘탐구 활동 텍스트’는 본문 텍스트의 내용과 관련하여 학습자의 내용 이해를 확인하거나 활동 과제를 제시한다.

이 가운데 역사 교과에서 제시되는 보충 자료 텍스트는 실제 사료를 원문 그대로 제시하는 직접적 자료 텍스트와 실제 사료·자료에 대한 교과서 필자의 설명으로 이루어진 간접적 자료 텍스트로 구분할 수 있다. 이들 직접적·간접적 자료 텍스트는 각각 단독으로 제시되는 경우보다는 혼합적으로 제시되는 경우가 많은데, 이들 보충 자료 텍스트에서는 본문 텍스트에 비해 교과서 필자의 주관적 관점이 보다 명확히 드러난다.

(강습소) 안은 콩나물을 기르는 것처럼 아이들로 뻘뻘하다. 선생이 부비고 들어갈 틈이 없을 만치 꼭꼭 찻다. 아랫반에서 “가 자에 누을 붙이면 ‘갸’이라고 읽는다. 나 자에 누을 붙이면 ‘난’이라고 읽는다.” 하면서 다리도 못 뻗고 들어앉은 아이들은 고개를 반짝 들고 칠판을 쳐다보면서 제비 주둥이 같은 입을 일제히 벌렸다 오므렸다 한다. ……

어느 날 일본 경찰이 아이들 80명만 남기고 50여 명을 쫓아내라고 한다.

예배당을 두른 야트막한 담에는 쫓겨 나간 아이들이 머리만 내밀고 주욱 매달려서 담 안을 넘겨다보고 있지 않은가 …… 나무에 오르고 담장에 매어 달린 아이들은 일제히 입을 열어 북구멍이 쫓겨져라고 농민독본의 구절을 바라다보고 읽는다. 바락바락 지르는 그 소리는 글을 외는 것이 아니라 어찌 들으면 누구에게 반박을 하는 것 같다.



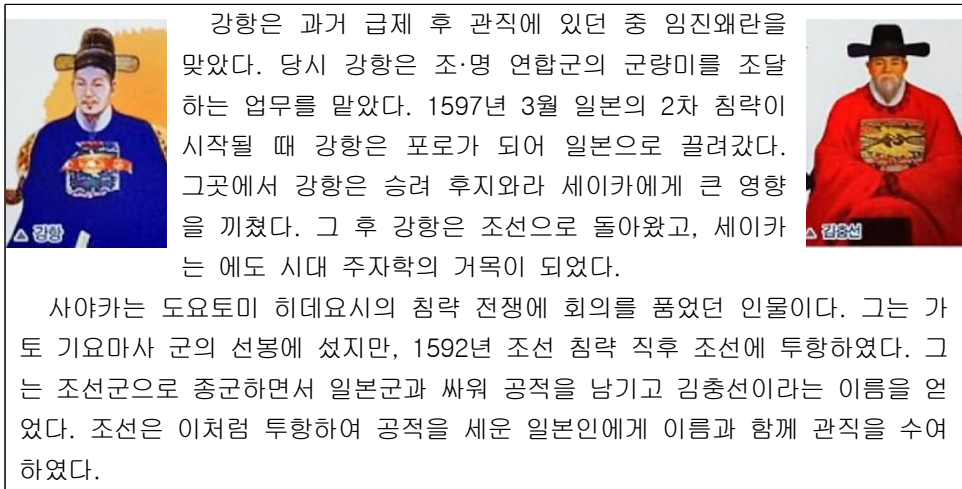
▲ 심훈의 소설을 영화화한 신상옥 감독의 '상록수' 소설 출간 당시 심훈이 영화화를 진행하였으나, 조선총독부의 방해로 영화 제작이 무산되었다.

심훈은 소설 '상록수'에서 주인공 채영신이 일제 경찰의 방해를 받으면서도 아이들에게 글을 가르치려고 힘겹게 싸우는 모습을 생동감 있게 묘사하였다.

[그림 4-2] “역사 1(지학사, 2012:59)” 보충 자료 텍스트 예시 1

[그림 4-2]의 텍스트는 1920년대 국내외 민족 운동의 전개와 관련된 서술 중 농촌 계몽 운동의 확산을 다루는 본문의 기술 내용과 관련하여 제시되었다. 이러한 보충 자료 텍스트에서는 심훈의 작품을 그대로 인용하고 있으나, 해당 작품 가운데 아이들로 가득 찬 교실의 묘사와 학습에 대한 열의를 보여주는 장면을 발췌한 것은 본문 텍스트에서 드러나지 않는 당시 사람들의 ‘배움에 대한 목마름’이라는 정보를 전달한다. 이는 본문 텍스트에서 기술한 ‘농촌 계몽 운동의 배경과 경과’에서는 한 발 떨어진 정보라고 볼 수 있다. 그러나 인용문 가운데에 두드러진 글자체로 부각된 ‘어느 날 일본 경찰이 아이들 80명만 남기고 50여 명을 쫓아내라고 한다.’라는 구절은 자료로 인용된 소설 작품에서 교과 텍스트의 필자가 주목하는 부분을 감지할 수 있게 하는 장치이다. 이에 더해, 자료 텍스트의 독자는 인용 자료 아래에 더한 필자의 자료 설명을 통해서도 본문에서 전달된 것에서 한층 더 강화된 필자의 관점을 이해할 수 있다.

이는 교과서의 필자가 집필한 자료 텍스트에서 보다 분명하게 드러난다. [그림 4-3]은 강항과 김충선(사야카)이라는 역사적 인물을 소개하는 보충 자료 텍스트이다. 해당 텍스트는 ‘임진왜란의 극복’을 다루는 본문 텍스트의 자료로서, 개인의 일대기를 다루는 전기적 서술 유형을 취하고 있다.



[그림 4-3] “역사 1(지학사, 2012:173)” 보충 자료 텍스트 예시 2

이는 임진왜란 시기에 실존했던 두 인물의 연대기를 기술하는 가운데, “왜란과 호란의 전개 과정과 양 난이 동아시아 국제 정세에 끼친 영향을 파악한다(교육부 2011:100)”라는 학습 내용 성취 기준을 넘어, 당시 시대에 대한 필자의 관점을 드러내고 있다. 필자는 ‘강항’의 공적 생애 중 그가 일본에 문화적으로 끼친 긍정적인 영향을 부각하여 기술한다. 이러한 필자의 의도는 ‘그곳에서 강항은 승려 후지와라 세이카에게 큰 영향을 끼쳤다.’에서 강항을 행위자의 위치에 두어 능동성을 부각하고, ‘큰’이라는 부가어를 통해 ‘영향을 끼쳤다’라는 과정 동사구를 강조하는 것에서 드러난다.

김충선(사야카)이라는 인물의 일대기 역시 독자들에게 임진왜란 당시의 조선이 겪은 어려움에 대한 본문 텍스트의 기술⁶⁰⁾과 대립되는 메시지를 전달한다. 해당 텍스트에서는 ‘사야카’에 대한 기술을 통해 임진왜란이 ‘도요토미 히데요시의 침략 전쟁’이라는 평가적 의미를 전달하고 있다. 또한 ‘김충선이라는 이름을 얻었다’라는 절에서는 ‘얻다’라는 과정 동사를 통해 ‘김충선’이라는 한국인으로서의 이름이 적극적인 노력을 통해 성취한 것임을 드러낸다. 이후 이어지는 절에서는 그 이름을 수여한 ‘조선’이 행위자의 위

60) “조선은 일본의 침략을 막아냈지만 큰 피해를 보았다. 토지가 황폐해지고 인명이 손상되었다. 수많은 사람들이 일본으로 끌려가 일부는 노예로 팔려 가기도 하였다. 문화적 손실도 컸는데, 경복궁과 불국사, 고려왕조실록과 조선왕조실록이 불탔으며, 수많은 문화재들이 약탈당하였다. 또한 토지 대장과 호적이 사라져 국가 재정도 크게 어려워졌다(지학사, 2012:173).”

치에서 ‘수여하다’라는 과정을 수행하는 것으로 기술되어, 이름을 ‘얻은’ 사야카와 위계적인 위치를 형성한다는 의미를 전달한다. 이에 더해 두 인물이 가진 긍정적인 자질(‘강항은 과거 급제 후 관직에 있던 중’, ‘사야카는...가토 기요마사 군의 선봉에 섰지만’)을 부각시킨 기술은 두 인물이 높은 사회적 가치를 가진 인물임을 드러내어 이들의 행적에 정당성을 부여하는 장치이다. 그러나 이와 같은 보충 자료 텍스트는 그 제재의 선정이 비교적 자유롭게 이루어지며, 따라서 교과서 간 동일한 제재를 바탕으로 한 기술 내용의 비교가 이루어지기 어렵다. 또한 이들 텍스트는 본문 텍스트의 내용을 바탕으로 선정된 것으로, 독립된 하나의 텍스트로 분석하기에는 적절하지 않다.



[그림 4-4] “역사 1(지학사, 2012:165)” 보충 자료 텍스트 예시 3

[그림 4-4]의 보충 자료 텍스트의 중심 제재는 ‘백운동 서원’으로, 사료와 관련된 교과 필자의 텍스트 역시 ‘백운동 서원’이라는 주제부로 시작된다. 그러나 ‘백운동 서원’이라는 주제어는 ‘사액 서원’ 및 ‘소수 서원’의 개념을 이해하기 위해 도입된 것으로, 이 장소가 역사적 맥락에서 어떠한 의미를 가지는지 알기 위해서는 본문 텍스트에서 제시된 ‘백운동 서원’과 관련한 정보를 이해하여야 한다. 이는 교과서의 필자가 교재 본문에서 자료로 이어지는 학습 순서를 상정하고 있음과 이러한 보충 자료 텍스트를 본문과 분리하여 분석하기에는 적절하지 않음을 보여 준다.

이에 따라 본 연구에서는 보충 자료 텍스트를 분석의 대상에서 제외하고, 본문 텍스트를 중심으로 한 텍스트 분석을 수행한다. 이는 복수의 교과

서 텍스트 간 비교를 통해, 교과서의 필자가 교과 교육과정의 교수학습 목표 안에서 자신의 전문 영역적 지식을 언어적으로 구현하는 양상을 관찰하기 위한 것이다.

2.1.2. 연대기적·비연대기적 텍스트

교과 텍스트는 학습자들이 역사와 같은 전문 영역의 내용을 이해하기 쉽게 제시할 것을 고려하여 생산되므로, 전문 영역의 텍스트와 그 형식 및 표현에서 차이가 있다. 그러나 내용교과 텍스트는 전문 영역의 내용 지식 및 논의를 바탕으로 구성되므로, 그 텍스트 유형이나 서술상에 있어 전문 영역의 특성을 공유하게 된다. 수평적 지식 구조를 가진 역사 영역에서는 다양한 텍스트 유형이 나타나는데, 이러한 역사 텍스트의 세부 유형은 그 구조적 차이에 따라 총 9가지를 꼽을 수 있다(Coffin, 2006). 이는 각각 자전적 서술(autobiographical recount), 전기적 서술(biographical recount), 역사적 서술(historical recount), 역사적 해석(historical account), 사실적 설명(factorial explanation), 결과적 설명(consequential explanation), 해설(exposition), 논의(discussion), 반론(challenge)이다. 이상의 아홉 가지 유형 중 자전적 서술에서 사실적 설명까지는 기록(recording), 결과적 설명과 해설은 설명(explaining), 논의와 반론은 논쟁(arguing)에 속하는 하위 유형으로 분류된다.

자전적 서술은 자신의 인생 안에서 일어난 사건에 대한 다시 말하기(retell), 전기적 서술은 한 인물의 인생 안에서 일어난 사건에 대해 다시 말하기로, 서술의 대상이 되는 인물이 1인칭인지 그렇지 않은지에 따라 구분된다. 역사적 서술은 과거의 사건에 대한 내용을, 역사적 해석은 연속적 사건들 안에서 어떠한 사건이 왜 발생하였는지에 대해 다룬다. 따라서 역사적 서술과 역사적 해석은 하나의 사건과 관련된 인과 관계의 서술 여부로 구분된다. 해설은 논쟁이나 관점을 제안하는 글이며, 논의는 하나의 주제와 관련된 하나 이상의 관점에 대한 논의를, 반론의 경우 어떠한 관점에 반대하는 논의를 제시한다.

| 하위 장르 | 구조 | 하위 장르 | 구조 |
|-----------|--------------------|-----------|--------------------|
| 자전적 서술 | 도입 | 전기적 서술 | 도입 |
| | 사건의 기록 (방향의 전환) | | 사건의 기록 (인물의 평가) |
| 역사적 서술 | 배경 | 역사적 해석 | 배경 |
| | 사건의 기록 (추론) | | 사건의 서술 (추론) |
| 사실적 설명 | 결과 | 결과적 설명 | 원인 |
| | 사실 | | 결과 |
| | 사실의 강조 | | 결과의 강조 |
| 해설 | 배경 | - | |
| | 가설 | | |
| | 논의 | | |
| | 가설의 강조 | | |
| 논의 | 배경 | 반론 | 배경 |
| | 논점 | | 반론이 제기되는 관점 |
| | 논쟁/관점 | | 논의 |
| | 입장 | | 가설에 대한 반대 |

[표 4-3] 역사 텍스트의 하위 장르별 구조(Coffin, 2006:418)

[표 4-3]은 각 텍스트 유형의 구조를 개관하고 있다. 역사 교과 텍스트의 가장 두드러진 특징은 이와 같이 다양한 서술 유형이 혼합적으로 나타난다는 점에 있다. 역사 교과 텍스트 안에서는 각 부분의 기능적 목적에 따라 ‘목록화, 사건의 연쇄 제시, 비교·대조, 원인·결과, 문제·해결’ 등으로 짧게 분리된 다양한 텍스트 패턴이 하나의 소재목 아래 혼합적으로 제시된다(Christie & Derewianka, 2010:86-87).

상술한 자료 텍스트의 예시를 통해 볼 수 있듯이 한국 역사 교과 텍스트에서는 주로 보충 자료 텍스트에서 이와 같은 자전적·전기적 서술의 텍스트 유형이 나타난다. 또한 해설과 논의, 반론은 한국 역사 교과 텍스트의 본문

에서 독립적인 텍스트로 나타나는 경우가 드물다. 하나의 관점을 취하고 이를 명시적으로 주장하는 이들 텍스트는 보충 자료 텍스트나 탐구 활동 텍스트에서 하나의 대상에 대한 여러 관점을 제시하는 양상으로 제시된다. 본 연구의 분석 대상인 역사 교과 본문 텍스트에서 가장 일반적으로 나타나는 유형은 역사적 서술과 역사적 해석, 사실적 설명과 결과적 설명의 네 가지이다. 이 가운데 역사적 서술과 역사적 해석은 모두 역사적 사건의 배경을 통해 도입되나 그 이후의 기술 양식이 사건들의 기술과 설명 중 어디에 중점을 두는지에 따라 구분된다. 또한 사실적 설명과 결과적 설명은 하나의 결과에 영향을 미친 요소들을 기술하는가, 아니면 여러 요소들의 영향으로 인한 결과를 기술하는가에 따라, 즉 사건의 원인에 초점을 두는가 결과에 초점을 두는가에 따라 구분된다.

| 하위 장르 유형 | | 예시 |
|-----------------------|-----------|--|
| 연 대 기 적 | 자전적 서술 | <ul style="list-style-type: none"> • 역사 속 사람들의 생활에 대한 공감적 기술 • 상상력을 동원한 과거 창조 • 개인적 경험과 같은 구조 |
| | 전기적 서술 | <ul style="list-style-type: none"> • 주요한 역사적 인물의 삶에서 중요한 사건들을 기술 |
| | 역사적 서술 | <ul style="list-style-type: none"> • 역사적으로 중요하다고 간주되는 과거의 사건들을 연대기 순으로 기술 • 역사적 사건들 간의 인과 관계 기술 |
| 비 연 대 기 적 | 역사적 장소 연구 | <ul style="list-style-type: none"> • 역사적으로 중요성을 지니는 장소의 특징을 기술 |
| | 역사적 시대 연구 | <ul style="list-style-type: none"> • 특정 역사적 시기와 해당 시대의 특징을 기술 • 시간순 구성이 아님 |

[표 4-4] 역사 교과 텍스트의 하위 장르(Christie & Derewianka, 2010)

크리스티와 데르위앙카(2010)는 코핀(2006)을 참조하여 역사 교과의 텍스트 유형을 [표 4-4]와 같이 구분하였다. 이는 일차적으로 기술의 축이 시간적 흐름을 중심으로 하고 있는가를 중심으로 한 것이다. 이에 따라 시간의 순서에 따른 기술 양식을 취하는 경우를 연대기적 텍스트(Chronological)로, 그렇지 않은 경우를 비 연대기적(Non-Chronological) 텍스트로 구분하였다. 이 가운데 시간적 흐름을 중심으로 하는 연대기적 텍스트는 1인칭 시점에서 기술되는 자전적 서술, 3인칭 시점에서 서술되는 전

기적 서술, 그리고 사건의 인과 관계를 중심으로 삼는 역사적 서술로 나뉜다. 또한 비연대기적 텍스트는 기술의 대상이 장소인가 시대인가에 따라 장소 연구와 시대 연구로 구분되었다. 한국의 역사 교과 텍스트 연구인 양호환(1996:4)을 통해서는 이러한 역사 교과 텍스트의 하위 장르 구분이 한국어 교과 텍스트 서술에서도 유사하게 적용됨을 확인할 수 있다. 해당 연구에서는 역사 교과 텍스트의 특수한 서술 양식으로 역사 사건 그 자체의 진행과 결과를 나타내는 ‘내러티브적 서술’과 사건의 의미를 해석하고 평가하는 ‘분석적 설명’의 혼합을 들었다. 이는 시간적 흐름을 기술의 축으로 설정하였는지의 여부에 따른 구분으로, 상술한 크리스티와 데르위앙카(2010)의 텍스트 분류 중 연대기적·비 연대기적 분류와 유사하다.

본 연구에서는 이상의 선행 연구를 바탕으로, 역사 교과 텍스트의 하위 유형을 그 기술 축에 따라 ‘연대기적 텍스트’와 ‘비연대기적 텍스트’로 나누고, 이에 해당하는 텍스트에서 특징적으로 나타나는 하위 유형을 ‘역사적 서술’, ‘역사적 해석’, ‘사실적 설명’ 그리고 ‘결과적 설명’ 구조를 중심으로 탐구한다. 이러한 하위 텍스트 유형이 출현하는 양상과 이를 구현하는 언어적 자원의 탐색은 역사 교과 텍스트 구조와 관련한 교수학습 내용의 탐색을 위해 수행될 것이다.

2.1.3. 교과 내용 영역별 텍스트

역사 텍스트가 담아야 하는 내용의 범주와 기술의 방향은 모두 교과 교육과정의 지침에 따른 것으로, 이러한 교과 교육적 목표 역시 텍스트의 구성과 기술에 큰 영향을 미친다. 본 연구에서는 교육과정 상의 내용 기술 목적이 텍스트의 형식과 기술에서 나타나는 양상을 고려하여 분석 대상 텍스트를 선정한다.

한국의 역사 교과 텍스트는 학교급에 따라 각 시기의 서술 방식에 차이가 있다. 교수요목기 이후 역사 교과 영역에서는 지속적으로 내용의 계열성⁶¹⁾ 확보를 위한 노력을 기울여 왔으며, 그 결과로 3차 교육과정 개정(1973) 이후 초등학교에서는 인물사와 생활사, 중학교에서는 정치사 위주의

61) 역사교육에서 계열성(sequence)은 주제별 접근이나 분야사별 서술 등 학습 내용을 차별화하기 위한 방안으로 거론된다.

통사, 고등학교에서는 사회와 경제사 부분이 보강된 문화사로 서술하는 방식이 이어져 왔다(양호환 2011:294). 현재 정치사 위주의 통사로 구성된 중학교급의 역사 교과 교육과정 가운데 한국사 관련 영역과 내용 요소를 간략히 나타내면 [표 4-5]와 같다.

| 구분 | 내용 영역 | 내용 요소 |
|----------|--------------------------|--|
| 근대 이전 | 문명의 형성과 고조선의 성립 | <ul style="list-style-type: none"> 역사의 의미와 역사 학습의 목적 한반도와 세계 여러 지역의 선사 문화 세계 여러 지역의 문명의 형성과 발전 고조선의 성립과 발전 고조선 이후 여러 나라의 성장 |
| | 삼국의 성립과 발전 | <ul style="list-style-type: none"> 고구려의 성장과 발전 백제의 건국과 발전 신라의 건국과 발전 가야 연맹의 성립과 발전 삼국과 가야의 대외 교류 및 문화 |
| | 통일 신라와 발해의 발전 | <ul style="list-style-type: none"> 고구려의 수.당과의 전쟁과 그 의미 신라의 삼국 통일과 그 의미 통일 신라의 발전과 그 의미 통일 신라의 문화적 특징 발해의 발전과 문화 신라 사회의 동요와 후삼국의 성립 |
| | 고려의 성립과 변천 | <ul style="list-style-type: none"> 고려의 후삼국 통일과 그 의미 통치 체제 정비와 고려의 대외관계 무신 정권과 농민.천민의 봉기 고려의 대몽항쟁과 반원자주화 노력 고려 시대 문화의 특징과 그 변화 |
| | 조선의 성립과 발전 | <ul style="list-style-type: none"> 조선 건국과 통치 체제의 정비 민족 문화의 발달 사림 세력의 성장 배경, 과정, 의미 양란의 배경과 극복 노력 |
| | 조선 사회의 변동 | <ul style="list-style-type: none"> 조선후기 정치 운영의 변화 사회 개혁 방안의 내용과 그 의미 문화 변동의 배경과 양상 세도 정치 시기 농민 봉기의 사례와 의미 |
| 근대 이후 | 근대 국가 수립 운 동과 국권 수호 운 | <ul style="list-style-type: none"> 개항전후의 국내외 상황, 개화정책의 추진 갑신정변, 동학 농민 운동, 갑오개혁의 개혁안과 그 |

| | | |
|--|-----------|---|
| | 동 | 지향점 <ul style="list-style-type: none"> ▪ 독립 협회의 활동, 대한제국의 개혁 내용 ▪ 신문물 수용의 배경, 과정 및 양상 ▪ 일제의 국권 침탈에 맞선 국권 수호 운동의 흐름 |
| | 민족 운동의 전개 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3.1 운동의 배경과 과정 및 의의 ▪ 1920년대 국내외 민족 운동의 다양한 흐름 ▪ 1930~40년대 국내외 민족 운동의 흐름 ▪ 민족 말살 정책에 맞선 민족 문화 수호 운동 |
| | 대한민국의 발전 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 광복, 대한민국 정부의 수립, 분단과 6.25전쟁의 전개 ▪ 4.19혁명 이후 정치·문화적 발전 ▪ 1970년대 이후 평화 통일 노력과 북한의 실상 ▪ 주변 국가와의 역사 갈등 해결 노력 |

[표 4-5] 역사 교육과정의 한국사 내용 체계(교육부, 2011:33-35)

이를 통해 볼 수 있듯이, 중학교급 역사 교과 텍스트는 역사적 사건과 역사적 장소, 역사적 시대를 주요 기술 내용으로 삼고 있다. 이들 내용 영역은 모두 ‘성립’, ‘발전’, ‘전개’를 중심으로 구성되어 있어 중학교급 역사 교과 텍스트 기술이 주로 시간적 흐름을 중심으로 이루어짐을 보여 준다. 그러나 그 세부 내용 요소를 살펴보면 ‘고구려의 성장’, ‘대한민국 정부의 수립’ 등 비교적 긴 시간적 배경 속에서 이루어진 사건의 경과를 주요 학습 내용으로 다루는 부분, 그리고 ‘삼국과 가야의 대외 교류’, ‘근대 문물의 수용’ 등 비교적 짧은 시간적 배경 속에서 당시의 시대상을 주요 학습 내용으로 다루는 부분으로 구분됨을 알 수 있다.

역사 교과 텍스트의 질적 분석을 수행한 신범숙(2018)에서는 이와 같이 교과 교육과정의 내용에 따라 다르게 설정된 시간적 배경의 차이는 기술 형식에 있어서도 차이를 가져옴을 보인 바 있다. 따라서 본 연구에서는 ‘성립’과 ‘발전’, ‘전개’ 등의 내용을 바탕으로 비교적 긴 시간적 배경 안의 사건들을 그 순서에 따라 기술한 텍스트를 ‘연대기적 텍스트’로, 한 시대의 문화 및 생활사 등과 관련되어 비교적 짧은 시간적 배경 안에서 기술되는 텍스트를 ‘비연대기적 텍스트’로 구분하고, 이 두 유형의 내용 요소를 다루는 텍스트를 아홉 가지 역사 교과 내용 영역별로 선정하여 분석한다.

2.2. 분석 대상 텍스트

상술한 역사 교과 텍스트의 하위 텍스트 유형과 중학교급 역사 교육과정을 기준으로 하여 선정한 연대기적 텍스트의 분석 목록은 [표 4-6]과 같다.

| 영역 | 소제목 | 교재 | 코드 |
|--------------------------|------------------------------------|-----|------|
| 1. 문명의 형성과 고조선의 성립 | [최초의 국가 고조선이 성립하다] | 지학사 | C1-A |
| | [고조선의 성립] | 금성 | C1-B |
| 2. 삼국의 성립과 발전 | [광개토 대왕, 영토를 크게 넓히다] | 지학사 | C2-A |
| | [광개토 대왕의 영토 확장] | 금성 | C2-B |
| 3. 통일 신라와 발해의 발전 | [나·당 전쟁이 시작되다] | 지학사 | C3-A |
| | [나·당 전쟁과 신라의 삼국 통일] | 금성 | C3-B |
| 4. 고려의 성립과 변천 | [거란의 침입을 물리치다] | 지학사 | C4-A |
| | [거란의 침입과 격퇴] | 금성 | C4-B |
| 5. 조선의 성립과 발전 | [국가의 기틀을 마련하다] | 지학사 | C5-A |
| | [국가의 기틀 마련] | 금성 | C5-B |
| 6. 조선 사회의 변동 | [탕평책을 실시하다] | 지학사 | C6-A |
| | [영조의 탕평 정치] | 금성 | C6-B |
| 7. 근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동 | [강화도 조약을 맺어 문호를 열다] | 지학사 | C7-A |
| | [조선의 개항] | 금성 | C7-B |
| | [강화도 조약의 성격] | | |
| 8. 민족 운동의 전개 | [대한민국 임시 정부가 조직을 정비하고 건국 강령을 발표하다] | 지학사 | C8-A |
| | [광복군이 항일 활동을 펼치다] | 금성 | C8-B |
| | [대한민국 임시 정부와 한국광복군] [건국을 위한 준비] | | |
| 9. 대한민국의 발전 | [5.18 민주화 운동이 일어나다] | 지학사 | C9-A |
| | [5.18 민주화 운동과 전두환 정부] | 금성 | C9-B |

[표 4-6] 분석 텍스트 목록(연대기적 텍스트)

이는 역사 교육과정(2012)에서 제시한 각 내용 영역별로 4종의 교재에서 동일한 내용을 기술하고 있는 하위 주제의 목록을 제시한 것이다. 각 텍스트는 그 해당 영역과 교재에 따라 코드를 부여했다. 예를 들어 [1-A]는 연대기적(C: Chronological) 텍스트 가운데 문명의 형성과 고조선의 성립(내

용 영역 1)과 관련하여 지학사(A) 교재에서 추출한 텍스트를 가리킨다.

| 영역 | 하위 주제 | 교재 | 번호 |
|--------------------------|--|-----|-------|
| 1. 문명의 형성과 고조선의 성립 | [농업이 본격화하고, 지배층과 피지배층이 나누어지다] | 지학사 | NC1-A |
| | [청동기 시대의 사회 변화] | 금성 | NC1-B |
| 2. 삼국의 성립과 발전 | [불교 예술이 꽃을 피우다] | 지학사 | NC2-A |
| | [삼국의 불교 예술] | 금성 | NC2-B |
| 3. 통일 신라와 발해의 발전 | [불교 사상이 발달하고 널리 퍼지다] | 지학사 | NC3-A |
| | [불교 철학의 발전] [불교의 대중화와 선종의 수입] | 금성 | NC3-B |
| 4. 고려의 성립과 변천 | [2성 6부를 중심으로 정치를 운영하다] | 지학사 | NC4-A |
| | [중앙 정치 기구] | 금성 | NC4-B |
| 5. 조선의 성립과 발전 | [모든 군현에 지방관을 파견하다] | 지학사 | NC5-A |
| | [지방 행정 조직] | 금성 | NC5-B |
| 6. 조선 사회의 변동 | [실학이 나타나다] [토지 제도의 개혁을 주장하다] [상공업의 진흥을 강조하다] | 지학사 | NC6-A |
| | [농업 중심의 사회 개혁론] [상공업 중심의 사회 개혁론] [실학의 성과와 한계] | 금성 | NC6-B |
| 7. 근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동 | [서울에 기차와 전차가 다니다] [전등불이 켜지고 서양식 병원이 문을 열다] [의식주가 달라지다] | 지학사 | NC7-A |
| | [조선에 들어온 근대 문물] [생활 모습의 변화] | 금성 | NC7-B |
| 8. 민족 운동의 전개 | [토지 조사 사업이 시작되다] | 지학사 | NC8-A |
| | [식민지 수탈 체제의 확립] | 금성 | NC8-B |
| 9. 대한민국의 발전 | [대중문화가 발달하다] | 지학사 | NC9-A |
| | [대중문화의 발달] | 금성 | NC9-B |

[표 4-7] 분석 텍스트 목록(비연대기적 텍스트)

텍스트 분석 대상이 된 비연대기적 텍스트의 목록은 [표 4-7]과 같다. 각 텍스트에는 연대기적 텍스트 샘플과 마찬가지로 코드를 부여하였다. 예를 들어 [NC1-A]는 비 연대기적(NC: Non-chronological) 텍스트 가운데 문명의 형성과 고조선의 성립(내용 영역 1)과 관련하여 지학사(A) 교재에서

추출한 텍스트이다. 이러한 분석 대상 텍스트의 선정은 동일한 교과 교육과정의 내용 요소를 바탕으로 이루어졌다. [C7-A]와 [C7-B], [NC3-A]와 [NC3-B]처럼 분석 대상 텍스트의 목록에 차이가 나는 것은 하나의 내용 요소에 대한 교과서별 기술 내용의 구성과 기술 분량이 상이하기 때문이다.

3. 역사 교과 텍스트의 언어 구성

다음으로는 분석 대상 텍스트의 각 메타 기능을 수행 양상을 그 언어 단위를 중심으로 분석한다. 이를 바탕으로 역사 교과의 내용 범주에 따른 의미 기능 구성상의 언어적 특징을 파악함으로써 한국어(KSL) 학습자 대상의 교과 언어 교수학습에서 초점이 설정될 수 있는 지점을 탐색한다.

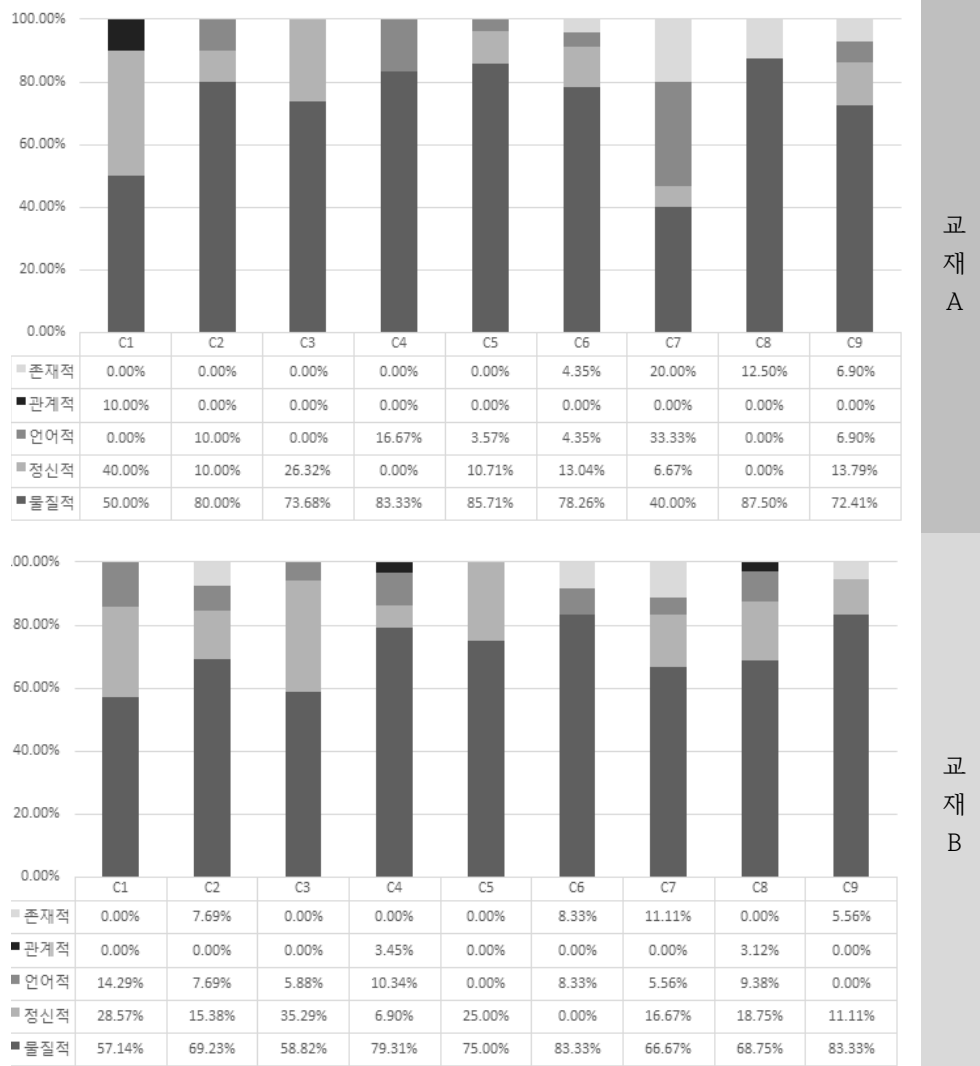
3.1. 물질적 과정 중심 구성

분석 대상 텍스트 중 각 과정 유형이 차지하는 비중을 나타내면 [표 4-8]과 같다. 총 761개의 과정 유형 가운데 물질적 과정은 567회 나타나 전체의 74.9%를 차지했다. 이는 질적 분석의 대상 텍스트 분석 결과에 비해서는 낮은 수치이다. 이와 같은 과정 구성 비중의 변화는 분석 대상 텍스트의 범위가 넓어짐에 따라 나타난 결과이다.

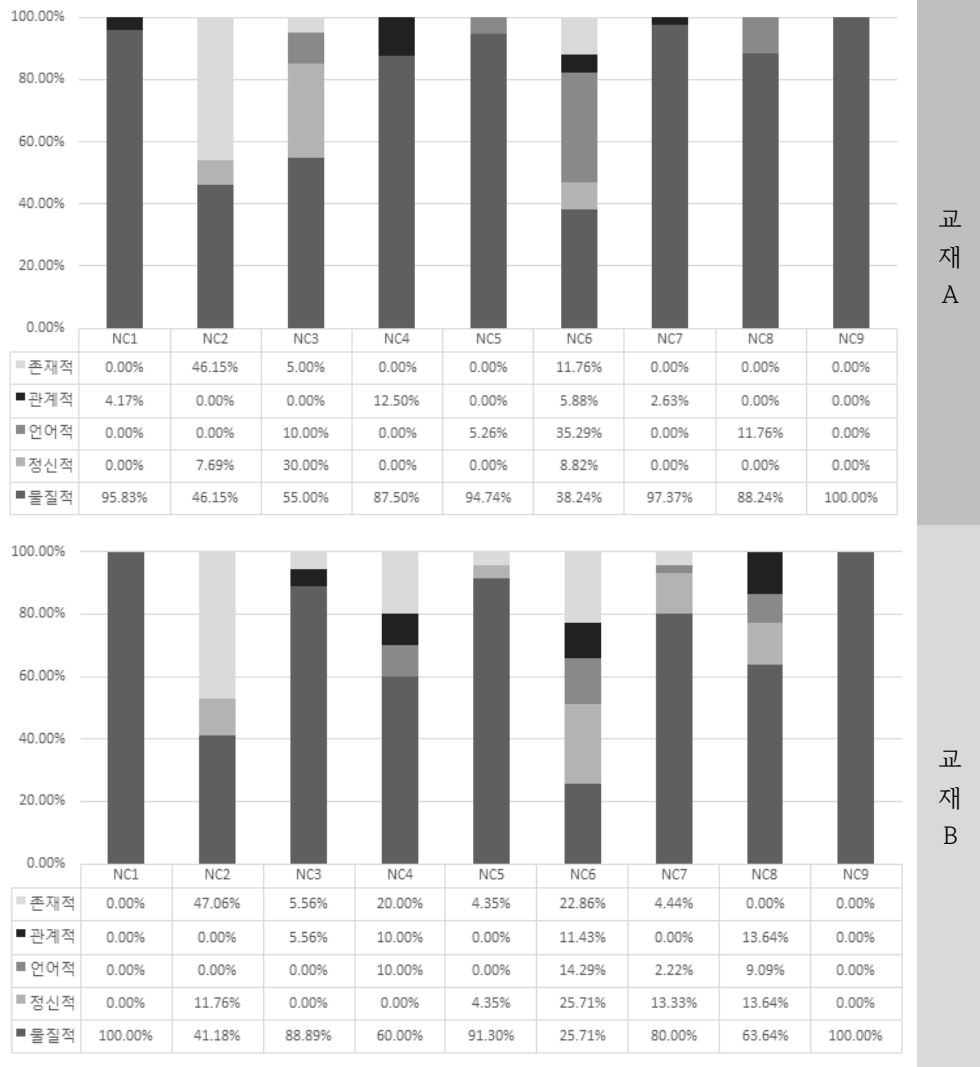
| 과정 유형 | N=761 | 비율=100% |
|----------|-------|---------|
| 물질적 과정 | 567 | 74.51% |
| 정신적 과정 | 79 | 10.38% |
| 발화적 과정 | 52 | 6.83% |
| 관계적 과정 | 17 | 2.23% |
| 존재적 과정 | 46 | 6.04% |
| 피동·능동 유형 | N=761 | 비율=100% |
| 피동절 | 101 | 13.27% |
| 능동절 | 660 | 86.73% |

[표 4-8] 전체 분석 텍스트의 과정 유형

3장에서 살펴본 국어 교과 텍스트에서는 이러한 과정 구성의 양상이 기술 주제의 추상성에 따라 변화함을 확인하였다. 따라서 이와 같은 물질적 과정의 비중은 교과 개념의 설명이 아니라 사실에 대한 기술을 중심으로 하고 있는 내용 영역이 어디인지를 보여 준다.



[그림 4-5] 연대기적 텍스트의 내용 영역별 과정 구성 양상



[그림 4-6] 비연대기적 텍스트의 내용 영역별 과정 구성 양상

본 연구에서는 역사 교과 텍스트에서 이러한 과정 구성의 변화 양상을 보다 자세히 분석하기 위해, 내용 영역과 텍스트 유형별, 교재별 과정 출현 양상을 살폈다. 이러한 분석의 결과를 통해서는 연대기적 텍스트의 경우 모든 내용 영역에 걸쳐 과정 구성의 양상이 다르게 나타나는 것을 확인할 수 있다. 그러나 [그림 4-5]와 [그림 4-6]을 통해 확인할 수 있듯이, 과정 구성의 비중 및 유형에 있어서 차이점이 나타남에도 불구하고, 내용 영역 및

연대기적·비연대기적 텍스트 전반, 교재 A와 B의 분석 전반에서 물질적 과정이 가장 큰 비중을 차지하는 것으로 나타났다. 또한 과정 구성의 변화는 교재의 종류보다 내용 영역의 영향이 보다 크게 드러나는 것으로 확인되었다. 연대기적 텍스트의 경우 C7 외의 내용 영역에서 두 교재 간 텍스트의 물질적 과정 비중에 큰 차이가 나타나지 않는다. 두 교재 간 두드러지는 차이는 물질적 과정 이외에 어떤 유형의 과정이 출현하는가로, 이러한 경향은 비연대기적 텍스트에서도 동일하게 나타난다. 이는 교과 영역 텍스트의 개념 전달 측면에서는 필자의 문체보다는 기술의 내용 및 목적이 더 큰 영향을 미치기 때문에 나타나는 양상으로 해석할 수 있다.

물질적 과정 외에는 정신적 과정이 많은 비중을 차지하였는데 이는 특히 영역 1과 3, 5에서 두드러졌다. 영역 1은 ‘문명의 형성과 고조선의 성립’ 중 고조선의 성립과 관련된 내용을 다루고 있다. 아래의 인용문을 통해 확인할 수 있듯이, 영역 1에서는 해당 시대에 발생한 구체적 사건과 이들 간의 관계보다는 한국사의 시작 시점인 고조선이라는 국가의 존재와 그 시작에 관련한 정보를 제시하는 것에 중점을 두고 있다. 영역 3은 ‘통일 신라와 발해의 발전’ 중 ‘나·당 전쟁과 신라의 삼국통일’을 다루는 부분으로 이러한 역사적 사건이 가지는 의의에 대한 서술이 이루어지며, 영역 4는 ‘조선의 성립과 발전’ 가운데 조선이라고 하는 국가가 그 기틀을 마련하는 시기를 다루고 있다. 따라서 태조와 세종의 치세라는 비교적 짧은 시기에서 갖춰진 제도와 그러한 제도를 정한 의도를 기술하고 있다.

태조의 아들 이방원은 …(중략)… 정도전에게 불만을 가졌다. 이에 이방원은 …(중략)… 제거하고 권력을 잡았으며, …(중략)… 태종은 사병을 없애 군사력을 왕에게 집중시켰고, 군역 및 부역 대상자를 확실히 파악하기 위해 호패법을 실시하였다. 또한, 신문고를 설치하여 백성의 억울함이나 반역 사건의 고발을 듣고자 하였다. 태종을 이은 세종은 이상적인 유교 정치를 실현하고자 하였다. 세종은 …(중략)… 왕권과 신권의 조화를 추구하였다. 또한 세종은 집현전을 설치하여 젊고 유능한 학자들의 연구를 장려하였을 뿐만 아니라 …(중략)… 정책을 추진하였다.

[C5-B]

영역 1, 4, 7의 경우 물질적 과정에 이어 발화적 과정이 높은 비율을 차지하고 있다. 영역 4는 ‘고려의 성립과 변천’에 관한 내용 중 거란의 침입과 격퇴를 다루고 있으며, 영역 7은 근대 국가 수립 운동과 국권 수호 운동 중

조선의 개항과 강화도 조약 체결에 관한 내용을 다루고 있다. 이 가운데 영역 4의 텍스트는 거란과 고려, 그리고 소손녕과 서희라는 두 인물 사이에 오간 요구와 대응을 중심으로 기술되었다. 영역 7은 박규수, 오경석, 유홍기 등 개인들의 주장이 부각되며 당시 일본과 조선 사이의 협상을 다루었다. 이와 같이 사료상 그 기록이 남아 있는 역사상 주요 인물들이 등장하는 시기에 발화적 과정이 부각된 것을 알 수 있다.

[그림 4-6]에서 확인할 수 있듯이, 비연대기적 텍스트 가운데 영역 1과 7에서는 물질적 과정의 비중이 연대기적 텍스트에 비해 더 높게 나타났다. 특히 ‘대한민국의 발전’에 관한 내용을 담은 영역 7 가운데 대중문화의 발달을 다룬 [NC9-A]와 [NC9-B]는 모든 절이 물질적 과정으로 구성되어 있었다. 이들 텍스트는 1950년대에서 평창 올림픽 개최에 이르는 문화적 변화의 양상을 시간의 순서에 따라 나열하는 구성으로 기술되어 있다.

광복 이후 6.25 전쟁을 전후하여 미국의 대중문화가 급속히 흘러들어 왔다. 1950년대에는 자유주의 문화가 등장하였고, 신문, 잡지 등 많은 언론 매체들이 생겨났다. …(중략)… 1970년대에는 …(중략)… 민주화의 진전과 경제 성장에 따른 생활 수준의 향상 등으로 대중문화는 더욱 발전하였다. 1990년대에 들어 영화 산업이 크게 발전하여 국내는 물론, 세계 영화계에서도 주목을 받았다. …(중략)… 광복 이후 …(중략)… 1965년 일본과 국교를 정상화하고, 1992년 중국과도 수교하면서 …(중략)… 1995년 국제 통화 기금(IMF)과 국제 부흥 개발 은행(IBRD)을 시작으로 여러 국제기구에 가입하였고, …(중략)… 몬트리올 올림픽(1976)에서 …(중략)… 또한 서울 올림픽(1988), 한·일 월드컵(2002) 등을 성공적으로 개최하였으며 2018년 동계 올림픽을 평창에 유치하였다. …(후략)… [NC9-B]

‘삼국의 성립과 발전’과 관련하여 삼국 시대의 불교 예술에 대해 다룬 영역 2의 경우 물질적 과정(87.33%)에 비해 존재적 과정(93.21%)이 상대적으로 더 높게 나타나, 연대기적·비연대기적 텍스트 범주에서 살펴본 모든 내용 영역 텍스트 가운데 가장 두드러진 특징을 보였다. 또한 ‘조선 사회의 변동’ 가운데 실학의 등장을 다루고 있는 [NC6-A]와 [NC6-B] 역시 물질적 과정(63.95%) 외에도 발화적 과정(49.58%) 및 존재적 과정(34.62%) 등 다른 과정들이 다양하게 나타나 여타 텍스트들에 비해 물질적 과정의 비중이 비교적 낮았다. 이는 해당 내용 영역에서 다양한 학문적 논의를 다루는 가운데 나타난 양상이었다.

이상의 내용 영역별 과정 구성의 분포 및 유형 분석을 통해, 각 하위 텍스트의 유형, 텍스트에서 기술하는 시간의 길이, 역사적 인물의 기술 여부에 따라 핵심적인 의미 기능을 수행하는 언어 자원의 유형이 달라짐을 알 수 있었다. 두 텍스트 유형 간에 전반적으로 확인되는 특징으로는 연대기적 텍스트에 비해 비연대기적 텍스트에서 관계적 과정의 비중이 높다는 점을 들 수 있다. 또한 국가의 성립이나 국가 간의 전쟁 등 시간적 서술 축이 강조되는 연대기적 텍스트의 경우에도 기술을 통해 다루어야 하는 시간의 흐름이 상대적으로 짧은 경우 정신적 과정, 발화적 과정 등이 부각되는 양상을 확인하였다.

역사 교과 텍스트에서 물질적 과정을 실현하는 동사구는 다양한 유의어로 구성되어 있다. 신범숙(2018)에서는 역사 교과 텍스트에서 한 세력의 등장을 표현하는 데 있어 ‘등장하다, 들어오다, 세우다’ 등 다양한 유의어를 사용하며, 영토의 확장과 관련된 서술에서는 ‘(영토를) 확장하다, (땅을) 회복하여 나가다, 공격하다’ 외에도 ‘침략하다, 빼앗다, 점령하다, 확보하다, 차지하다’ 등의 다양한 표현이 변별적으로 사용되는 양상을 지적한 바 있다.

(69) 백제는 신라의 40여 성을 공격하여 빼앗고 대야성을 점령하였다. (정재정 외, 2017:83 ‘신라의 삼국 통일’).

(70) 발해는 서쪽으로 요동 지방, 남쪽으로 대동강 이북과 함경도 대부분을 확보하였고, 북으로는 만주 일부와 연해주에 이르는 최대의 영토를 차지하였다. (정재정 외, 2017:99 ‘발해의 성립과 발전’).

이에 따라 독자는 동일한 물리적 사태를 기술하는 다양한 용언을 통해 해당 과정을 수행하는 참여자에 대한 필자의 평가적 태도를 감지할 수 있다. 역사 교과 텍스트가 객관성을 강조하기 위해 수사적 표현을 배제하는 특징을 가지고 있음에도 불구하고 기술 대상에 대한 태도를 감지할 수 있도록 하는(양호환, 1996) 것은 이와 같은 다양한 용언의 활용에 의한 것으로 볼 수 있다.

| 빈도 | -하다 | -되다 |
|----|---|--|
| 10 | 실시 | - |
| 8 | 설치 | - |
| 7 | 강화, 파견 | - |
| 6 | 발전, 설치, 조직 | - |
| 5 | 시작, 활발 | - |
| 4 | 요구, 운영, 전개, 정비, 추진 | - |
| 3 | 건설, 격파, 공격, 도입, 등장, 살상, 성장, 유행, 총괄, 폐지, 확대 | 강화, 개통, 시작 |
| 2 | 개방, 공부, 금지, 기여, 마련, 완성, 연락, 이용, 준비, 증가, 추구, 타개, 탄압 | 도입, 보급, 설치, 폐지, 확대 |
| 1 | 가입, 감찰, 감행, 강의, 강조, 개최, 개혁, 거부, 거주, 결성, 계획, 공략, 관여, 관할, 교류, 교화, 기용, 대립, 도발, 등용, 멸망, 박탈, 발달, 발생, 발표, 범람, 병합, 보좌, 부활, 생활, 설립, 세습, 소개, 수습, 승리, 시정, 시행, 실패, 약속, 역설, 완화, 유지, 유치, 임명, 작성, 장려, 장악, 저항, 적용, 정리, 정벌, 정복, 제정, 주력, 지배, 지원, 진압, 징수, 참여, 창건, 창설, 창시, 처리, 체결, 축소, 측량, 침략, 침입, 침해, 통솔, 통일, 통치, 통폐합, 투입, 패전, 포섭, 합류, 행복, 허가, 허용, 협력, 형성, 확보, 확신, 확인, 활동, 수교, 수행, 시도, 실현, 양성, 억제, 연계, 연구 | 가설, 개량, 건립, 건설, 건축, 결성, 계속, 규정, 동원, 반영, 부설, 사용, 선출, 세습, 소실, 수입, 시작, 시행, 실시, 요구, 운영, 이용, 위촉, 자행, 재배, 재선, 전개, 제기, 주목, 통일, 함락, 향상, 허용, 확립, 확보, 확산, 확장 |

[표 4-9] 물질적 과정 표현(한자 어근)

분석 대상 텍스트의 내용 영역을 고려하여 확장한 말뭉치 분석에서도 이러한 양상이 다시 한 번 확인되었다. 이 가운데 전체 말뭉치의 과정 유형에서 가장 많은 비중을 차지하는 물질적 과정의 한자 어근을 제시하면 [표 4-9]와 같다. 이를 통해 물질적 과정을 실현하는 한자어 어근은 전체 텍스트에서 1회 이상 출현하는 경우가 드물음을 확인할 수 있다. 그러므로 기술 대상에 대한 정의적·평가적 태도를 전달하도록 하는 기제인 다양한 유의어의 경우, 기술 태도의 이해가 내용 영역의 교수학습 목표와 무관하다면 고빈도 어휘로의 교체 등을 통해 한국어(KSL) 학습자들의 어휘 학습 부담을 경감하는 방안을 고려할 수 있다. 다음 [표 4-10]의 어휘는 대부분 초중급 일상생활 어휘에 속하며 역사 교과 텍스트 내에서도 빈도 높게 사용되는 어

휘들로, 어휘 교체를 통한 텍스트 난이도 조절에 참고할 수 있다.

| | 표현 | 빈도 | 표현 | 빈도 | 표현 | 빈도 |
|----|---------|----|-----------|----|------|----|
| 1 | 나타나다 | 8 | (N을/를) 잡다 | 3 | 물리치다 | 2 |
| 2 | (N을) 하다 | 6 | 겪다 | 2 | 생기다 | 2 |
| 3 | (N이) 되다 | 5 | 계속되다 | 2 | 세우다 | 2 |
| 4 | 몰아내다 | 5 | 깊어지다 | 2 | 열다 | 2 |
| 5 | (N을) 두다 | 4 | 나누고 | 2 | 일어나다 | 2 |
| 6 | 이루어지다 | 4 | 나서다 | 2 | 일으키다 | 2 |
| 7 | 고치다 | 3 | 높아지다 | 2 | 있다 | 2 |
| 8 | 생겨나다 | 3 | 놓이다 | 2 | 줄어들다 | 2 |
| 9 | 세워지다 | 3 | 담다 | 2 | 쫓아내고 | 2 |
| 10 | 없애다 | 3 | 많아지다 | 2 | 커지다 | 2 |
| 11 | 오르다 | 3 | 모으다 | 2 | - | - |
| 12 | (N을) 받다 | 3 | 물러나다 | 2 | - | - |

[표 4-10] 물질적 과정 표현

이에 더해 본 연구의 분석 대상 텍스트에서는 ‘-하다’와 ‘-되다’ 모두와 결합하는 한자어 어근(강화, 건설, 결성, 도입, 설치, 세습, 시작, 시행, 실시, 요구, 운영, 이용, 전개, 통일, 폐지, 허용, 확대, 확보)의 경우에도 ‘-되다’보다는 ‘-하다’와의 결합 빈도가 높은 것으로 나타났다. 피동사 혹은 용언에 ‘-받다, -아지다, -게 되다’ 등이 결합되어 실현된 피동절 역시 전체 분석 텍스트에서 총 101회 출현하여 전체의 13.27%로 적은 비중을 차지하였다. 이러한 피동절의 행위자는 ‘청동기 문화’ 등의 무정명사였다.

정신적 과정의 경우 물질적 과정을 나타내는 용언에 어미 ‘-고자’, ‘-려고’가 결합한 동사구, 그리고 [표 4-11]의 표현을 중심으로 실현되었다. 이와 같이 결합되는 명사나 어미에 따라 의미가 형성되는 정신적 과정을 나타내는 표현의 범위는 뚜렷하지 않다. 따라서 정신적 과정이 표상하는 의미를 이해하기 위해서는 관용적 표현의 구조와 ‘영향, 불만, 인정, 적대적’ 등의 정신적 현상(phenomenon)을 나타내는 명사와 관련한 어휘 지식이 요구된다.

| | 표현 | 빈도 | 표현 | 빈도 | 표현 | 빈도 |
|----|----------|----|-----------|----|------|----|
| 1 | 여기다 | 4 | 드러내다 | 1 | 요구되다 | 1 |
| 2 | 인정하다 | 3 | 막다 | 1 | 요구하다 | 1 |
| 3 | 강화하다 | 2 | 맞이하다 | 1 | 유명하다 | 1 |
| 4 | 생각하다 | 2 | 모색하다 | 1 | 인정하다 | 1 |
| 5 | 추구하다 | 2 | (N을) 무릅쓰다 | 1 | 일깨우다 | 1 |
| 6 | 판단하다 | 2 | (N을) 미치다 | 1 | 입각하다 | 1 |
| 7 | (N을) 가지다 | 1 | (N을) 받다 | 1 | 전개하다 | 1 |
| 8 | (N을) 겪다 | 1 | 보여 주다 | 1 | 제시하다 | 1 |
| 9 | 계획하다 | 1 | 보이다 | 1 | 주목되다 | 1 |
| 10 | 기울이다 | 1 | (N에) 부풀다 | 1 | 즐기다 | 1 |
| 11 | 깊어지다 | 1 | 불러오다 | 1 | 집중하다 | 1 |
| 12 | 피하다 | 1 | (N으로) 삼다 | 1 | 타개하다 | 1 |
| 13 | 나아가다 | 1 | 성공하다 | 1 | 파악하다 | 1 |
| 14 | 높아지다 | 1 | 실현하다 | 1 | 폐지하다 | 1 |
| 15 | 누그러뜨리다 | 1 | 알다 | 1 | 포섭하다 | 1 |
| 16 | 도모하다 | 1 | 엄매이다 | 1 | 폭넓다 | 1 |
| 17 | (N이) 되다 | 1 | 예상되다 | 1 | 필요하다 | 1 |
| 18 | (N을) 두다 | 1 | 완화하다 | 1 | 확신하다 | 1 |

[표 4-11] 정신적 과정 표현

발화적 과정을 실현하는 어휘로는 ‘주장하다’가 총 22회로 가장 빈도 높게 나타났다. 이외에 말뭉치 전체에서 2회 이상 출현한 어휘는 ‘발표하다(5회)’, ‘공포하다(4회)’, ‘요구하다(4회)’, ‘불리다(2회)’, ‘비판하다(2회)’, ‘연락하다(2회)’, ‘거부하다(2회)’로 7종에 불과했다. 이외로는 ‘규정되다, 논의하다, 답판을 하다, 반포하다, 선전포고하다, 소개하다, 약속하다, 역설하다, 자문을 하다, 전파하다, 제기되다, 청해 오다, 허가하다, 허용하다’ 등이 표현들이 발화적 과정을 구성하였다. 이러한 어휘들은 ‘A/V-다고[자고] 하다, N-이라고 하다’ 등의 인용 표현과의 결합 형태로 사용되거나, 물질적 과정을 나타내는 어휘와 결합하여 발화적 과정을 실현하고 있었다.

관계적 과정의 경우 ‘이다’ 혹은 ‘아니다’가 ‘국가, 중심, 일부, ...’ 등의 명사와 결합한 형태, 그리고 ‘적다, 많다, 짧다, 멀다, 크다, 까다롭다, 심하다, 폭넓다, 불가능하다...’ 등의 형용사가 단독으로 나타나거나 ‘-지 않다’와 결합한 형태를 통해 실현되었다. 그러므로 이러한 관계적 과정의 의미 이해

를 위해서는 역사 교과 텍스트에서 사용되는 교과 특수 어휘, 그 가운데서도 명사의 이해가 중심이 되어야 한다. 또한 저빈도 형용사의 경우 역사 교과문의 특수 어휘로 보기는 어렵지만, 중급 이하 단계의 학습자들이 이해에 어려움을 겪을 수 있는 부분이므로 교수학습 시에는 이에 대한 고려가 필요하다. 출현 빈도가 매우 낮은 존재적 과정의 경우 고유명사와 결합한 ‘N이 있다’ 문형 혹은 동사와 ‘-고 있다’와의 결합 형태를 통해 그 의미를 실현하고 있었다. 따라서 관계적 과정과 마찬가지로 존재적 과정의 의미 이해 역사, 이들 표현과 결합하는 교과 특수적 명사 어휘에 대한 지식의 여부가 핵심이 된다.

3.1.1. 판단과 선호 중심 평가 표현

역사 교과 텍스트에서 사용되는 표현의 특징으로는 객관성의 강조를 들 수 있다(양호환, 1996; 이해영, 2014, 2017). 역사 교과의 텍스트는 초·중등학교의 역사 교과서가 한 사회의 지배 내러티브를 반영하며 객관적 진리를 생산하는 텍스트로서 역사 사건의 일반적인 중요성과 핵심적인 사실 정보 소개에 주력한다고 보았다. 그 결과 역사 교과 텍스트 안에서 필자의 주관적 견해, 의미, 주장임을 나타내는 표현은 객관적 사실과 논증의 형태로 표현된다는 것이다. 따라서 역사 교과 텍스트에는 서술의 주체가 드러나지 않으며, 필자의 의견이나 추측임을 나타내는 양태적 표현은 배제된다.

이러한 역사 교과 텍스트의 표현상 특징은 시대의 흐름에 따라 점차 강화되는 양상을 보인다. 이해영(2014:53-71)은 1946년부터 2002년까지의 역사 교과 텍스트 중 ‘임진왜란’과 관련된 기술 내용을 분석함으로써, 시대의 변천에 따라 개성적인 문체와 수사적 어휘, 1인칭 대명사를 사용한 저자의 노출이 사라지고 있음을 실증적으로 밝혔다. 또한 이해영(2017:218)에서는 역사 교과서에서 피동형의 문장이 빈도 높게 사용되는 것 역시 행위 주체를 모호하게 하거나 행위의 객체를 상대적으로 부각시키기 위한 근대 역사 교과서 서술의 경향에 따른 결과로 지적했다. 이는 중학교 역사 교과 텍스트에 대해 계량적 분석을 수행한 신범숙(2017:68-69)을 통해 어휘 사용의 측면에서도 확인되었다. 해당 연구에서는 중학교 역사 교과를 대상으로 한 말뭉치 분석을 통해, 역사 교과 텍스트를 구성하는 고빈도 어휘 중 대부

본이 평가적 태도를 배제한 중립적 어휘임을 밝혔다.

그러나 이와 같이 객관성을 강조하는 역사 교과 텍스트의 서술상 특징은 해당 텍스트에서 필자의 의도가 실제로 배제됨을 의미하지는 않는다. 양호환(1996:7)은 이러한 필자의 의도가 교과서 서술의 표현과 수사 장치에 의해 잠재적으로 전달되며, 이에서 비롯된 분위기와 인상, 어조가 내용의 이해에 상당한 영향을 끼칠 뿐만 아니라 독자에게 쉽게 바뀌지 않는 개념을 형성하도록 하는 요소라고 보았다.

| 평가 유형 | | N | % |
|-------|----|-----|--------|
| 태도 | 판단 | 68 | 22.89% |
| | 선호 | 91 | 30.64% |
| | 감정 | 4 | 1.35% |
| 총계 | | 163 | 54.88% |
| 참여 | 축소 | 19 | 6.40% |
| | 확대 | 18 | 6.06% |
| 총계 | | 37 | 12.46% |
| 정도 | 강도 | 95 | 31.99% |
| | 초점 | 2 | 0.67% |
| 총계 | | 97 | 32.66% |
| 전체 총계 | | 297 | 100% |

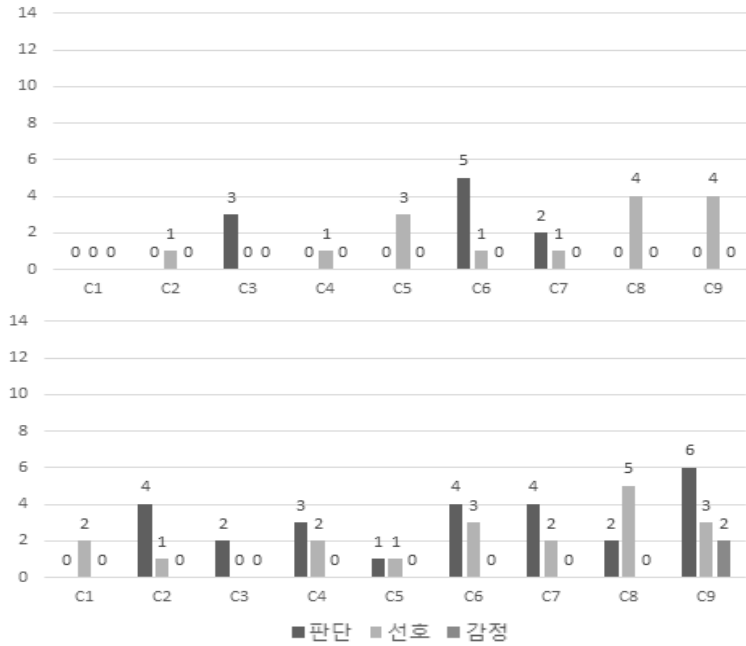
[표 4-12] 유형별 평가 표현 출현 빈도

본 연구에서는 이러한 역사 텍스트에서의 필자 태도가 어떻게 구현되고 있는지를 평가 이론의 틀을 바탕으로 분석하였다. 역사 교과 텍스트에서 필자 태도를 나타내는 평가 표현의 유형과 그 빈도를 살핀 결과를 정리하면 [표 4-12]와 같다. 이 가운데 가장 큰 비중을 차지한 유형은 ‘태도’이며, 이 가운데서도 도덕과 규칙, 법과 관련된 ‘판단’ 및 미학적 기준에 따른 ‘선호’가 가장 높은 비율로 나타났다. 그 다음으로는 ‘정도’와 관련된 표현이 빈도 높게 나타났는데, 그중에서도 강도 표현이 높은 비중을 차지하였다. 기술 내용에 대한 필자의 관여 방식을 나타내는 ‘참여’는 단 3회 출현하였다. 이것은 본 연구에서 분석한 텍스트가 현재의 대한민국 국민으로서의 시점과 관점에 따라 과거의 역사적 주체와 사건을 흐름을 기술하고 있기 때문에 한국 사회의 사회적 가치가 반영된 결과로 보인다.

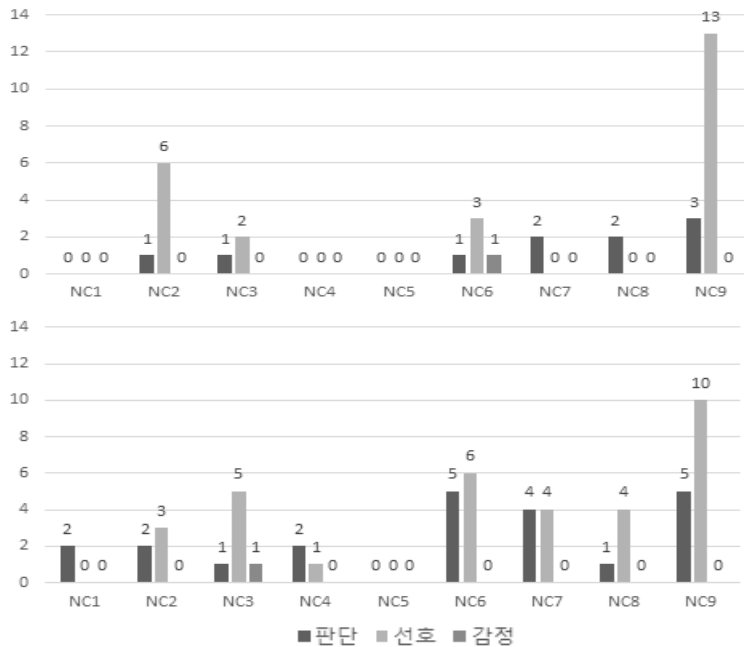
태도 표현 가운데 판단을 나타내는 평가 표현으로는 ‘개혁, 발전, 폐단, 통제, 기여, 부당성, 성공적, 대표적, 독창적, 선구적, 독자적, 어기다, 탄압하다’ 등의 어휘가 사용되었으며, 선호를 나타내는 평가 표현으로는 ‘좋다, 훌륭하다, 아름답다, 진귀하다, 해박하다, 지나치다, 체계적, 안정적, 적극적’ 등의 어휘가 사용되었다. ‘그 성격을 띠는’, ‘그에 관계된’, ‘그 상태로 된’의 뜻을 더하는 접미사 ‘-적16(的)’이 결합된 형태의 어휘가 빈도 높게 나타나는 것은 역사 교과 텍스트 전체에서 나타나는 특징이다. 이러한 어휘가 어떠한 평가의 의미를 표현하는가를 이해하기 위해서는 이와 결합하는 한자어 어휘에 대한 지식이 필요하다. 이러한 한자어들은 역사 교과 특수적 어휘라기보다는 사고 도구 어휘의 범주에 속하는 것으로, 중급 단계 이상의 학습자들의 어휘 지식 확장을 통해 교수학습할 수 있다.

참여의 경우 ‘-지 않다’ 및 ‘오히려’ 등의 표현을 통한 대화 공간 축소보다는 ‘-다고 한다’ 등의 인용 표현 혹은 ‘알다’ 등의 동사와 결합하는 ‘-을 수 있다’ 등의 양태적 표현을 통한 대화 공간 확대가 더욱 빈도 높게 나타났다. 강도를 나타내는 평가 표현으로는 ‘크다, 자주, 특히, 툇툇히, 크다, 중요하다, 활발하다, 치열하다’ 등의 강화 표현이 완화 표현에 비해 다양하고 빈도 높게 사용되었다. 완화 표현으로는 ‘일부’ 등의 어휘가 사용되었다.

평가 표현의 출현 빈도 역시 각 내용 영역과 교과서 종류에 따른 차이가 나타났다. 문화사 및 사회사를 다루는 비연대기적 텍스트에서는 판단보다는 선호의 평가 표현이 빈도 높게 사용된 반면, 연대기적 텍스트에서는 판단이 선호에 비해 빈도 높게 출현하였다. A 교재가 B 교재에 비해 전반적으로 평가 표현의 사용 빈도가 낮았으나, 대중문화의 발달을 기술하고 있는 NC9에서는 2종의 교재 모두에서 선호 표현이 매우 높은 빈도로 사용되었다. [그림 4-7]과 [그림 4-8]을 통해서 이러한 평가 표현의 출현 양상을 확인할 수 있다.



[그림 4-7] 연대기적 텍스트의 태도 표현 출현 양상



[그림 4-8] 비연대기적 텍스트의 태도 표현 출현 양상

참여를 나타내는 언어 기제는 분석 텍스트를 통해 두드러지게 나타나지 않았다. 그러나 이는 본 연구에서 인용을 통해 명시적으로 확인되는 내용만을 분석의 대상으로 삼은 결과이다. 역사 텍스트에서는 동일한 내용 요소의 기술에 있어서도 각 교과서 필자 간의 관점을 반영한 참여의 기제가 사용되고 있다. 앞에서 제시한 [표 4-5]에서 확인할 수 있듯이, 광개토 대왕의 영토 확장을 다루는 C2는 역사 교육과정에서 근대 이전 한국사 영역 중 삼국의 성립과 발전의 내용 요소 중 하나로 설정되어 있다. 그리고 교육과정에서 제시된 ‘고구려의 성장과 발전’에 관련된 학습 내용 성취 기준은 다음과 같다.

(2) 삼국의 성립과 발전: 삼국이 성립하여 중앙집권 국가로 발전하는 과정을 다룬다. 삼국이 제도 정비와 영토 확장을 통해서 발전하는 과정을 파악한다. 삼국과 가야의 문화가 지니는 특징을 이해한다.

① 고구려의 성장과 영토 확장에 따른 대내외적인 변화를 설명한다.

(교육부, 2011:36)

해당 내용의 기술에서는 “삼국의 국가 형성 시기와 초기 상황에 대한 논란, 국가의 발달 단계를 지칭하는 용어를 둘러싼 논란, 통일신라와 남북국 시대론에 관한 논란, 문화 교류상에 나타난 상호교류 등의 문제(정호섭, 2015:50)” 등과 함께 학계에서 쟁점이 되는 왕위 계승 방식과 관련한 서술이 이루어진다. 역사 교육과정에서는 이러한 쟁점 사항들과 관련된 집필 기준을 제시하고 있으나 실제 텍스트의 기술 양상은 다양하게 나타난다. [그림 4-10]에서는 고구려의 성장 및 영토 확장에 대한 서술 가운데 왕권의 강화와 관련하여 ‘고국천왕’ 시기를 다루고 있다. 이러한 기술에서는 ‘부자 상속의 왕위 계승’이 ‘왕권 강화’의 직접적인 결과로서 두드러지게 나타난다.

| 절 | 주제부 | 서술부 |
|---|-----------------|---------------------------|
| 1 | 2세기 후반 고국천왕 때에는 | <u>왕권이 크게 강화되어</u> |
| 2 | 부자 상속의 왕위 계승이 | 이루어졌다. |
| 3 | 또한 이 무렵에는 | 동부 등의 방위명 5부가 나타나기 시작하였다. |
| 4 | 또한 을파소를 | 국상으로 임명하고 |
| 5 | 진대법을 | 시행하여 |
| 6 | 빈민을 구제하고자 | 노력하였다. |

[그림 4-10] “역사 1(지학사, 2012:47)”기술 양상 예시

그러나 2009년 개정 교육과정을 바탕으로 집필된 중등 역사 교과서의 고대사 서술을 살핀 강종훈(2018)은 삼국 초기의 왕위 계승 방식과 관련해 이루어지는 이와 같은 기술을 비판하였다. 이전 시대에는 형제 상속으로 이루어지던 왕위 상속이 고구려에서는 고국천왕, 백제에서는 근초고왕 시기에 부자 상속으로 변화했다는 기술은 “사료의 뒷받침을 전혀 받지 못하는 가공의 산물에 지나지 않는다(강종훈, 2018:138)”는 것이다. 해당 연구에서는 삼국사기의 고구려 본기와 광개토왕릉비문의 기록을 근거로 하여 다음과 같이 주장하였다.

삼국사기 고구려 본기를 살펴보면, 태조왕 이전에 5명의 왕이 나온다. 시조인 東明王(주몽)부터 유리왕, 대무신왕, 민중왕, 모본왕 등이 그들인데, 동명왕으로부터 유리왕으로 왕위가 넘어간 것은 「광개토왕릉비문」에서도 儒留王 즉 유리왕이 ‘顧命世子’로 명기되어 있음을 보더라도 부자 계승의 원칙하에 이루어졌음이 확실하며, 유리왕에서 대무신왕으로의 왕위 승계도 마찬가지이다. 민중왕의 경우는 대무신왕대에 태자로 책립되었던 解憂(모본왕)가 연소했던 관계로 ‘國人’의 추대를 받아 형제 상속의 형식으로 즉위하였지만, 그의 사후 결국 해우에게 왕위가 돌아갔다. 민중왕의 사례에서 보이는 왕위의 형제 상속은 중국 군현과의 대립이 격화되던 상황에서 어쩔 수 없이 이루어진 예외적인 것이지(“承襲必嫡天下之常道也王今雖老有嫡子在豈敢覬覦乎”三國史記卷15 高句麗本紀3 太祖大王 80年條), 그 자체가 정상적인 왕위 계승 방식에 입각했다고 할 수는 없다(강종훈, 2018:139-140).

그리고 이러한 근거에도 불구하고 고구려 초기의 왕위 계승 방식을 형제 상속으로 보는 입장은 일제 강점기에 삼국사기의 기록에 나오는 삼국의 등

장 시점과 기록의 사실성을 불신했던 일본인 학자들의 관점에서 영향을 받은 것으로 해석하였다. 고국천왕 시기의 왕권 강화를 강조하기 위한 목적으로 인해 왕위 계승 방식에 대한 서술이 사실과 다르게 집필되었다는 것이다. 이와 같은 입장에서 기술된 금성출판사의 “역사 1”에서는 고국천왕 시기의 왕권 강화와 관련하여 다음과 같이 기술하였다.

| 절 | 주제부 | 서술부 |
|-------|------------|----------------------|
| 1 | 태조왕 이후 | 고구려의 국력은 점점 강해졌다. |
| 2 | 영역의 확장과 함께 | 국가의 재정도 넉넉해지면서 |
| 3 | 고국천왕 때에는 | 진대법을 시행하기에 이르렀다. |
| 4 | 3세기 무렵 | 고구려의 인구는 15만 명 정도였는데 |
| 5 그 중 | 1만 명은 | 직접 농사를 짓지 않고도 |
| 6 | 풍족한 생활을 | 누릴 정도였다. |

[그림 4-11] “역사 1(금성, 2012:59)” 기술 양상 예시

이러한 기술에서는 필자의 관점을 반영하여 왕위 계승 방식에 대한 언급이 삭제된 대신 ‘진대법의 시행’이 고구려의 발전을 기술하는 근거로 언급되었다. 고구려의 성립과 관련된 서술에서 왕권 강화를 다루면서 고국천왕과 왕위 계승을 언급하지 않는 양상은 교학사의 “역사 1”(2012:47)에서도 나타난다. 해당 텍스트에서는 근초고왕과 관련된 서술을 국가 발전과 관련된 연대기적 기술에 전혀 포함시키지 않고, 대신 해당 시기에서 중요하게 다루어야 할 진대법 관련 내용을 정치와 행정의 양상에 관한 기술 내용에 넣어 다루었다. 앞서 다룬 보충 자료 텍스트 제재의 선정과 달리 시각적으로 뚜렷하게 드러나지는 않으나, 이처럼 본문 텍스트 안에서도 교과 텍스트 필자의 관점이 드러나며 이는 주로 ①텍스트 안에서 어떠한 사실이 선택되고 배제되었는지, ②어떠한 사실들을 인과 관계로 연결하는지로 나타난다.

역사 교과서의 내용 영역별 교수학습 목표를 고려할 때, 텍스트의 평가 표현에 초점을 맞추어야 하는 영역은 문화사 및 사회사를 담고 있는 비연대기적 텍스트이다(신범숙, 2018). 그 가운데서도 기술 대상에 대한 판단 및 선호를 나타내는 표현의 교수학습은 중급 이전 단계 숙달도의 제2 언어 학습자들이 역사 교과 텍스트를 이해하는 데 있어 긍정적인 영향을 미칠 수 있다. 인용 표현의 사용이나 역사적 사실의 선택, 인과 관계의 설정과 같은 간접적 평가 태도 표현 기제는 필자의 기술 태도 이해를 통해 역사적 관점과

해석의 가능성을 인식하게 하는 비판적이고 분석적인 텍스트 이해 교수학습 내용으로서 고려될 수 있다.

3.1.2. 문법적 자원을 통한 텍스트 응결성 구성

분석 대상 텍스트의 주제부는 일차적으로는 유표성과 무표성을 중심으로 태깅하였다. 그 결과 전체 761개의 절 가운데 무표적 주제부는 326회, 유표적 주제부는 435회 출현하였다. 이 가운데 유표적 주제부가 시간적·공간적 배경을 나타내는 경우는 각각 83회와 44회였으며, 나머지 308회는 절의 논리적 주어가 아닌 참여자로 나타났다. 이는 역사 교과 텍스트가 시간과 공간적 배경을 서술의 기준으로 삼고 있으며, 선행 문장의 서술부에서 기술되는 대상이 후행 문장의 주제부로 연결되는 방식을 통해 텍스트의 응결성을 형성하고 있음을 보여 준다.

시간적 배경을 나타내는 주제부는 6.25, 10세기, 1873년 등 구체적인 시간적 위치를 나타내는 경우가 40회로 가장 많았으며, ‘초, 중엽, 말’ 등 시기를 세분하는 표현들과 함께 쓰였다. 이외에는 각 텍스트에서 다루고 있는 역사적 사건, 즉 ‘메이지 유신’, ‘갑신정변’ 등의 시간적 배경을 주제부에 제시하고 있었다. ‘일이 있었던 시기 혹은 서술되고 있는 시기’를 가리키는 당시(當時)² 와 같이 시간적 배경을 나타냄과 동시에 절 사이의 응결성을 형성하는 경우도 나타났다. 공간적 배경을 나타내는 주제부의 경우에도 시간적 배경과 마찬가지로 텍스트 주제와 관련된 ‘신라’, ‘발해’ 등 국가명이나 ‘도련포’ ‘만주’ 등의 지명이 대부분을 차지하였다.

배경, 참여자 등 동성의 구성 요소와 함께 복합 주제부를 형성하여 역사 교과 텍스트의 응결성을 형성하는 언어적 자원 가운데 일반 부사(MAG)와 접속 부사(MAJ)로 분류된 접속사의 유형 및 출현 빈도를 나타내면 [표 4-13]과 같다.

| 의미 기능 | 빈도 | 표현 | 빈도 |
|-------|----|-----|----|
| 병렬 | 62 | 또한 | 19 |
| | | 한편 | 19 |
| | | 또 | 16 |
| | | 그리고 | 6 |
| | | 아울러 | 2 |
| 순차 | 20 | 먼저 | 6 |
| | | 우선 | 4 |
| | | 결국 | 4 |
| | | 점차 | 2 |
| | | 그러자 | 2 |
| | | 다음날 | 2 |
| 역접 | 17 | 그러나 | 13 |
| | | 하지만 | 4 |
| 인과 | 14 | 이에 | 11 |
| | | 그래서 | 2 |
| | | 따라서 | 1 |
| 강조 | 10 | 특히 | 8 |
| | | 오히려 | 2 |
| 지시 | 2 | 현재 | 2 |

[표 4-13] 접속사 유형 및 출현 빈도

이를 통해 볼 수 있듯이 분석 대상 텍스트에서는 유사한 과정을 병렬적으로 연결하는 접속사 유형이 가장 두드러지게 나타났다. 그다음으로는 시간의 순서에 따른 사건의 제시를 위해 순차(20회)의 의미를 가진 접속사의 사용 빈도가 높게 나타났다. 절과 절 사이의 논리적인 관계를 나타내는 인과와 역접은 각각 14회와 7회로 나타났는데, 이는 역사 교과에서 이러한 의미가 유효적 주제부 이외의 지점에서 구현되고 있음을 보여 준다.

...(전략)... 영조는 붕당의 본원지인 서원을 대폭 정리하였으며, 산림의 존재를 인정하지 않았다. 또한 붕당에 관계없이 능력에 따라 인재를 등용하여 왕권을 강화하였다. 영조는 강화된 왕권을 바탕으로 여러 가지 개혁을 추진하였다. 먼저 민생을 안정시키고 국가 재정을 확보하기 위해 군역법을 실시하여 군역의 폐단을 시정하였다. 또 형벌 제도를 고쳐 지나친 형벌을 금지하였다. 사형수에 대해서는 삼심제를 엄격히 적용하여 억울하게 사형 당하는 일이 없도록 하였다. 영조는 자주 궁 밖에 나가 백성들의 이야기를 직접 들었으며, 신문고를 부활하여 백성들이 억울한 일을 당하지 않게 하였다. 그리고 "속대전"을 편찬하여 법전 체제를 정비하였다. ...(후략)... [C6-A]

비교적 다양한 접속사가 사용된 위의 인용 예를 통해서도 이러한 접속사들이 영조가 행한 다양한 정책들을 나열하는 기능으로 사용되고 있음을 확인할 수 있다. 또한 영조가 정책을 시행한 목적과 그 영향은 주로 인과의 연결 어미 ‘-아서’를 통해 결합되는 양상이 드러난다.

접속사 외로는 대명사(NP) 혹은 관형사(MM)로 분류된 ‘이’, ‘그’ 계열의 지시어가 텍스트의 의미적 응결 장치로 빈도 높게 사용되었다. 이러한 유형의 접속 표현을 정리하여 나타내면 [표 4-14]와 같다.

| 계열 | 빈도 | 표현 | 빈도 |
|----|----|------|----|
| 이 | 20 | 이+명사 | 10 |
| | | 이들 | 5 |
| | | 이로써 | 4 |
| | | 이를 | 1 |
| 그 | 14 | 그+명사 | 14 |

[표 4-14] ‘이’, ‘그’ 계열 지시 표현

‘그’ 계열의 경우 선행절과 관계된 명사와 결합하여 사용되는 경우가 가장 빈도 높게 나타났다(7회). 그 다음으로는 뒤나 다음을 가리키는 ‘후(後)⁸⁾’와 함께 쓰여 선행절과의 시간적 관계를 가리키는 경우가 많았으며(5회), ‘결과’와 결합하여 선행절에서 기술된 원인으로 인해 발생한 사태를 도입하는 절에서 주제부로 쓰이는 양상도 나타났다(2회)⁶²⁾.

조선은 지방을 효율적으로 통치하기 위해 전국을 8도로 나누고, 1도 아래에 부·목·군·현을 두었다. …(중략)… 대대로 향촌에 거주하여 지역 사정에 밝았던 향리들은 수령을 보좌하며 행정 실무를 처리하였다. 그러나 이들의 권한은 고려 시대에 비하여 크게 줄어들었고 신분과 직역은 세습되었다. [NC5-B]

‘이’ 계열의 경우 ‘그’ 계열과 마찬가지로 선행절과 연관된 명사와 결합하여 응결성을 형성하는 장치로 사용되는 경우가 가장 많았으며(10회), 선행절의 사태를 가리켜 ‘이를’로 가리키는 양상도 나타났다. 이외에는 복수를

62) 지나간 과거의 시점을 가리키는 명사인 ‘그전’ 역시 1회 출현하였으나 품사 분석을 기준으로 하여 통계에는 포함하지 않았다. ‘이’ 계열의 경우, 기준이 되는 때를 포함하여 그보다 앞의 시기를 가리키는 이전(以前)³⁾, 뒤의 시기를 가리키는 이후(已後)¹⁾를 통계에서 제외하였다.

나타내는 보조사 ‘들’과 결합한 ‘이들’이 5회 출현하였으며 선행절의 원인으로 인해 이후의 사태가 발생함을 나타내는 연결 표현인 ‘이로써’도 4회 나타났다.

...(전략)... 토지 조사 사업은 정해진 기간 내에 신고한 토지만 소유지로 인정하였다. 그 기간이 짧고 절차도 까다로워 신고하지 못한 농민이 많았다. 이 과정(=정해진 기간 내에 신고한 토지만 소유지로 인정하는 토지 조사 사업 과정)에서 대한 제국 황실이나 정부 기관의 토지, 소유권이 불명확한 마을 공유지 등이 조선 총독부의 소유가 되었다. [NC8-B]

‘그’ 계열과 ‘이’ 계열의 지시어는 선행절에서 제시된 명사와 함께 쓰여 응결 장치로 사용된다는 점에서는 유사하였으나 ‘그’ 계열에 비해 ‘이’ 계열이 고정적인 표현으로 나타나는 경우가 많았다. 앞서 다룬 접속사 ‘이에(11회)’가 대부분의 경우 ‘이에 따라(8회)’의 고정된 형태로 나타난 것도 이러한 ‘이’ 계열 지시 표현의 고정적 사용을 보여 주는 예라 하겠다.

이상의 주제부 분석 결과를 통해, 역사 교과 텍스트의 주제부 구성 비율이 절의 논리적 주어가 되는 역사적 주체, 선행절 서술부의 참여자, 시간적 배경, 공간적 배경 순으로 나타남을 알 수 있었다. 또한 역사 교과 텍스트에서는 나열의 접속사가 가장 빈도 높게 사용되며, 그 다음으로는 사태의 시간적 순서를 제시하는 순차적 의미의 접속사가 다수 출현하는 것을 볼 수 있었다. 접속사가 이와 같이 나열과 순차의 의미 기능을 수행하는 것에 집중되는 것은 절 간의 논리적 관계, 특히 인과 관계가 연결 어미를 통해 나타나기 때문이다. 또한 접속사와 함께 텍스트의 응결 장치로 기능하는 ‘이’, ‘그’ 계열의 지시어들은 선행절에서 다뤄진 명사와 함께 사용되거나 선행절에서 일어난 사태 전체를 가리키는 등 다양한 사용 양상을 보였다. 한국어(KSL) 학습자들은 이와 같은 역사 교과 텍스트의 의미 구성상 특징을 이해함으로써 교과에서 제시되는 과제를 수행하기 위해 필요한 정보를 어떠한 언어적 표지에 의거하여 탐색해야 하는지를 이해할 수 있다.

V. 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 교과 언어 교수학습 방안: 역사 교과를 중심으로

지금까지 살펴본 바와 같이, 제2 언어로서의 한국어 학습자들이 한국의 교육과정에서 교과 학습을 수행하기 위해서는 일상생활의 언어와 구분되는 학교 맥락에서의 언어 지식을 습득해야 한다. 본 연구에서는 학교라는 사회적 맥락에서 교과 학습을 위해 사용되는 언어를 교과 언어로 정의하고, 언어 교육에서 이를 교수학습하기 위해 다루어야 할 지식의 범주를 탐구하였다. 학습자들은 교과 언어의 습득을 위해 기초 생활 어휘를 넘어 기본 학습 어휘, 그리고 각 교과 영역별 특수 어휘 지식을 갖추어야 한다. 또한 길고 복잡한 교과 텍스트를 통해 교과 지식을 얻기 위해서는 주제어 표지, 절의 접속과 내포 표지 등 한국어의 문법적 틀과 관련한 지식 역시 요구된다.

교과 언어의 교수학습은 이들 어휘 및 문법 지식이 각 내용교과에서 나타나는 영역 특수적 언어 사용 양상 안에서 어떠한 언어 기능을 수행하는지에 바탕을 두어 이루어져야 한다. 또한 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 하는 교수학습을 위해서는 이들 학습자 집단이 어느 정도의 어휘 및 문법 지식을 가지고 있으며 교과 텍스트 이해에서 이러한 언어 지식을 어떻게 활용하고 있는지를 확인하고 이를 바탕으로 교수학습 내용을 선정하며 적절한 교육 방안을 제시하여야 한다.

본 연구에서는 교과 영역 특수적 언어 사용 양상을 살피기 위해, 중학교급 단계의 설명 텍스트를 중심으로 한 언어 분석과 중학교급 역사 교과 텍스트의 분석을 수행하였다. 중학교급 학습자를 대상으로 한 기초 학력 진단 검사의 국어 교과 설명 텍스트 분석을 통해서 이들 텍스트가 기초 생활 어휘와 기본 학습 어휘 중심으로 구성되어 있음을 알 수 있었다. 단, 텍스트 주제에 따라 이들을 구성하는 어휘 목록이 상이하게 나타남을 관찰하였다. 또한 텍스트가 언어, 사회, 과학 등의 전문 지식과 관련된 내용을 담고 있을 경우 교과 특수 어휘에 해당되는 함축적 개념어가 포함되는 양상을 관찰하였다. 이에 더해 각 텍스트는 필자의 주관을 나타내는 평가 표현 및 텍스트의 주제부 전개 구조 등에서도 다양한 변이형을 나타내고 있었다.

역사 교과 텍스트에서는 기초 생활 어휘보다 기본 학습 어휘와 교과 특수 어휘의 비중이 보다 높았다. 또한 사용 빈도가 상대적으로 낮은 연결 어미 및 접속사의 사용이 이루어지고 있었으며, 관형절을 통한 함축적 정보 제시가 특징적으로 나타났다. 이는 개념어에 대한 설명을 중심으로 구성된 언어 영역 텍스트, 그리고 함축적 개념어를 중심으로 구성된 과학 영역 텍스트 등 앞서 살핀 설명 텍스트들과 구분되는 역사 교과 텍스트의 특징이다. 이에 더해 역사 교과 텍스트에서는 연대기적 텍스트에 있어 뉴스 보도문과 유사하게 기술되는 사실의 선별이나 사건의 인과 관계 설정 방식, 그리고 과정 동사구 용언의 변별적 사용 등을 통한 간접적 평가 기제를 사용하고 있었다. 반면 비연대기적 텍스트에서는 이러한 평가적 태도가 비교적 명확히 드러나는 양상을 관찰하였다.

한국어(KSL) 학습자들은 교과 텍스트의 구성 언어 단위 및 구조에 대해 국어 학습자들에 비해 전반적으로 낮은 이해도를 보인다. 그러나 기초 생활 어휘 및 초급 단계 이상의 문법 표현 지식을 갖춘 한국어(KSL) 학습자들의 경우에는 전체 텍스트 구성 언어 단위에 대한 지식이 완전히 갖추어지지 않은 경우에도 문맥의 유추를 통해 문항에 올바르게 응답하는 양상이 관찰되었다. 또한 텍스트의 주요 정보에 초점을 맞추지 못한 국어 학습자의 경우에는 어휘 및 문장 구조에 대한 이해에 어려움을 겪지 않은 경우에도 이해 문항 응답에 실패하는 양상을 보았다. 이는 교과 수행을 위한 언어 교수에서는 텍스트에서 초점을 맞추어야 하는 정보개 전개되는 방식에 대한 이해가 무엇보다 중요함을 보여준다. 따라서 교과 언어 교수학습에서는 내용교과에서 주요하게 다루어지는 정보를 이해하기 위해 초점을 맞추어야 하는 지점을 분명히 설정하고, 이를 바탕으로 한 교수학습의 내용 및 방법을 구안해야 한다.

다음으로는 앞서 수행한 역사 교과 텍스트와 한국어(KSL) 학습자 텍스트 이해 양상 분석 결과를 바탕으로, 이와 같은 텍스트 이해의 초점을 고려하여 구체적인 역사 교과 언어 교수학습의 모형을 제시한다.

1. 교수학습 목표: 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상

1.1. 한국어 텍스트 이해 능력 향상

한국어 교육과정(2017)의 교육 내용은 1-6급의 한국어 숙달도와 학교급에 따라 구분된다. 또한 그 내용 체계는 언어의 사용 맥락에 따라 크게 ‘생활 한국어 교육’, ‘학습 한국어 교육’으로 나뉜다. 이 가운데 ‘학습 한국어 교육’의 내용은 다시 전반적인 교과 학습의 기초가 되는 ‘학습 도구 한국어’와 각 교과 학습에의 진입을 돕기 위한 ‘교과 적응 한국어’로 세분된다.

한국어 교육과정(2017)에서는 초급에서 ‘생활 한국어’를 중심으로, 중급에서 ‘의사소통 한국어’와 함께 ‘학습 도구 한국어’를, 고급에서 ‘교과 적응 한국어’를 집중적으로 교육한다. 교육과정에서는 고급까지의 내용 체계를 명시하고 있으나 실제 교육과정의 적용과 운영에서는 초급 및 중급 단계에 대해서 한국어 과목을 적용하고, 고급 단계에서는 개별 교과의 진입을 돕는다(국가평생교육진흥원a, 2018:6). 이 가운데 학습 한국어에서 제공되는 언어 재료의 내용은 [표 5-1]과 같다.

| 하위 범주 | 학습 한국어 교육 | |
|--------|-------------------------------|-----------|
| | 학습 도구 한국어 | 교과 적응 한국어 |
| 주제 | 일상 및 학업 기반 | 교과 기반 |
| 의사소통기능 | 일상 및 학업 기반 | 교과 기반 |
| 어휘 | 교실 어휘 사고 도구 어휘 범용 지식 어휘 | 교과별 어휘 |
| 문법 | 학령적합형 문식력 강화 문법 | 교과별 특정 문형 |
| 텍스트 유형 | 구어 및 문어 | 문어 중심 |

[표 5-1] 학습 한국어의 언어 재료(교육부, 2017:4)

이에 따라 현 교육과정에서는 초·중·고등학교급으로 구분된 교육 내용을 제공하고 있으나, 그 내용 체계는 기본적으로 수준별 무학년제 운영을 전제로 하고 있다. 수준별 무학년제 운영은 언어의 숙달도 수준에 따라 학급을 구성하고 운영하는 체제를 가리킨다. 그러나 언어 재료의 일부와 문화 주제

등은 학교급과 학령별로 차별화하여 제공하는 것을 목적으로 한다(국가평생교육진흥원, 2018b: 76-77). 따라서 학습 목적을 성취하기 위한 언어 재료의 선정에는 타당하고 논리적인 근거가 필요하다. 본 연구에서는 이러한 언어 재료 선정의 기준으로, 교과별 언어 사용의 특수성과 교과 학습 목표 성취를 위한 중요도를 설정한다.

초급(1-2급), 중급(3-4급), 고급(5-6급)으로 나누어 제시된 단계별 성취 기준에서는 학교급별·언어 기능별 성취 기준을 상세히 기술하고 있는데, 이 가운데 중학교급 읽기와 관련된 내용을 제시하면 [표 5-2]와 같다.

| 단계 | | 성취 기준 |
|--------|---|---|
| 초 급 | 1 | <ul style="list-style-type: none"> 한글 자음과 모음, 받침 등의 글자를 식별하여 읽을 수 있다. 소리와 철자와의 관계를 이해하고 낱말을 소리 내어 읽을 수 있다. 일상생활에서 자주 접하는 쉽고 간단한 낱말을 읽고 의미를 이해할 수 있다. 학교생활에서 자주 접하는 표지판이나 지시문 등을 읽고 이해할 수 있다. |
| | 2 | <ul style="list-style-type: none"> 간단한 낱말이나 문장을 소리내어 읽을 수 있다. 일상생활과 관련된 친숙한 주제의 간단한 글을 읽고 이해할 수 있다. 일상생활에서 자주 접하는 표지판, 지시문, 안내문 등을 읽고 의미를 파악할 수 있다. 수업 시간에 자주 접하는 쉬운 교실 표현을 읽을 수 있다. |
| 중 급 | 3 | <ul style="list-style-type: none"> 쉽고 간단한 문장을 소리 내어 알맞게 끊어 읽을 수 있다. 친숙하고 일반적인 주제의 글을 읽고 주요 내용을 이해할 수 있다. 간단한 글을 읽고 사건의 순서를 이해할 수 있다. 교실 표현 및 기본적인 학습 도구 표현이 사용된 짧은 글을 읽고 이해할 수 있다. |
| | 4 | <ul style="list-style-type: none"> 글의 의미를 살려 효과적으로 낭독할 수 있다. <u>이야기를 읽고 인물, 사건, 배경을 파악할 수 있다.</u> <u>설명하는 글을 읽고 중심 내용과 세부 내용을 파악할 수 있다.</u> <u>사고 도구 어휘와 범용 지식 어휘가 사용된 한두 문단 수준의 글을 읽고 핵심 내용을 파악할 수 있다.</u> |
| 고 급 | 5 | <ul style="list-style-type: none"> <u>간단한 글을 읽고 글의 구조를 파악할 수 있다.</u> <u>글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악할 수 있다.</u> 글에 나타난 사회문화적 배경을 대체로 파악하여 읽을 수 있다. 교과 학습에서 접하는 도표, 그래프 등의 정보를 읽고 이해할 수 있다. |

| | | |
|--|---|--|
| | 6 | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 맥락적 단서나 어휘 분석을 활용하여 낯선 어휘의 의미를 예측할 수 있다. ▪ 문학 작품을 읽고 당시의 시대상과 역사적·문화적 배경을 파악할 수 있다. ▪ 주장하는 글을 읽고 주장과 근거의 적절성과 타당성을 판단할 수 있다. ▪ 다양한 매체를 활용해 필요한 정보를 조사하고 수집하여 재구성할 수 있다. |
|--|---|--|

[표 5-2] 중학교급 읽기의 숙달도별 성취 기준(교육부, 2017:7-17)

이러한 숙달도별 성취 기준을 통해서는 한국어 교육과정의 읽기 기능 교수학습이 사실적 이해와 추론적 이해, 비평적 이해 능력의 향상을 목표로 하는 것을 알 수 있다. 특히 ‘교과 적응 한국어’와 연관되며 교과별 텍스트와 관련된 언어 지식은 3단계 이후에 중시되는 장르별 글의 구조 이해 및 필자의 관점 이해와 관련하여 다뤄질 수 있을 것이다.

한국어 교육과정(2017)에서 사실적 이해력은 ‘칠판 전달사항, 학교 게시판 안내, 가정통신문, 일기예보, 상점 간판 및 안내, 문구류 포장 설명, 영수증, 상품 광고, 축하 카드, 일기, 이메일, 휴대전화 문자, 교사의 과제 평가 등, 처방전 등’을 바탕으로 한 지시문을 통해 글의 내용, 정보, 세부 내용, 글 단위 간의 관계 파악하기를 통해 평가된다. 또한 추론적 이해력과 관련해서는 ‘신문 및 인터넷 기사, 소개나 안내 광고, 게시판, 문학 작품(동화, 시, 소설, 수필), 공연평, 영화평, 작품평, 레시피, 여행 안내문, 학교 내 신청서, 건의문, 개선 요청의 글 등 지시문’을 바탕으로 텍스트의 제목, 대상, 목적, 유형, 중심생각, 세부 내용 추론 능력이 평가된다. 비평적 이해력은 ‘간단한 내용의 시, 소설, 현장 체험 보고서, 실험 보고서, 안내문, 독후감, 여행 감상문’을 제재로 하여 이 가운데 나타나는 중심 생각을 이해하는 능력을 중점적으로 평가한다(국가평생교육진흥원, 2018:124). 본 연구에서는 이러한 세 가지 읽기 기능 향상을 중심으로 교과 텍스트의 분석적 이해를 위한 언어적 단서의 교수학습 모형을 구성한다.

중학교급 “학습 도구 한국어”에서 텍스트 이해와 관련한 기능이 명시적으로 교수학습되는 단원은 5과 ‘책 읽기’이다. 해당 과에서는 사실적 이해(글의 주제 찾기)와 추론적 이해를 학습 목표로 설정하고, 읽기 전 활동과 읽기 중 활동, 읽기 후 활동 내용을 명시적으로 제시하고 있다.

이 가운데 책 읽기 전 활동으로는 ‘읽는 목적 확인하기, 책의 제목 등을 통해 글의 내용 예상하기, 경험과 배경지식 활성화하기, 글의 내용에 대한

질문 만들기’가 제시되었으며, 책 읽는 중 활동으로는 ‘궁금하거나 중요한 내용에 표시하며 읽기, 읽기 전에 예측한 내용과 글의 내용을 비교하며 읽기, 읽기 전에 만든 질문의 답을 찾으며 읽기, 등장인물의 생각과 자기 생각을 비교하며 읽기, 글쓴이의 의도를 추론하며 읽기’를, 책 읽은 후 활동으로는 ‘내용을 요약하고 주제 찾기, 추가로 알고 싶은 내용 정리하여 자료 찾기, 글에 대한 자신의 평가를 주변 친구들의 평가와 비교하기, 새로 알게 된 내용이나 깨달은 점을 글로 정리하기, 내 삶에 적용해 보기’를 제시하였다. 그러나 해당 과의 전체적인 내용은 이러한 텍스트 이해 활동 및 읽기와 관련한 개념적 설명에 중점을 두고 있으며, 이러한 활동을 실행하기 위한 구체적인 과제 수행 방안을 제시하지는 않는다.

고급 단계인 ‘교과 적응 한국어’ 단계에서의 텍스트 이해 관련 교수학습과 관련하여서는 통일된 교재 및 교수학습 내용이 존재하지 않는다. 개정 한국어 교육과정(교육부, 2017:25-26)에서는 ‘교과 적응 한국어’ 영역의 교수·학습 방법 및 유의사항에 대한 지침을 제공하고 있는데, 그중 본 연구의 대상인 사회과 관련 내용을 선별하여 간략히 제시하면 다음과 같다.

- 중급 단계 이상의 한국어 능력을 습득한 학습자가 각 교과목의 학습 수행에 적응이 필요한 경우, 교과별 핵심 주제와 용어, 개념 등이 기반이 되는 내용 중심 수업을 설계하여 운용한다.
- 교과별로 별도의 보조 교재 또는 용어집 등을 개발, 활용하여 수업을 설계하고 운용한다.
- 학습자가 모어 사전을 활용하여 교과별 학습 주제와 용어, 개념 등을 한국어로 전이함으로써 학습자 스스로 교과 적응 한국어 능력을 향상해 나가도록 지도한다.
- 학습자의 언어와 문화를 인정하고 존중하면서 이들의 인지적·학문적 학습 경험을 교수·학습 내용과 통합함으로써 유의미한 학습 및 의사소통 능력을 함양하도록 한다.
- 교과별 핵심 주제 및 용어, 주요 개념을 듣기, 말하기 읽기, 쓰기와 연계하여 지도함으로써 창의적이고 비판적인 언어 사용능력을 신장하도록 한다.
- 사회 교과목의 주제와 용어, 개념 학습을 통해 문제해결력, 논리 분석적 사고, 문제 발견, 비판적 사고, 확산적 사고 등을 신장한다. 이를 위해 토의, 토론, 탐구·발견 학습, 프로젝트 수업, 창의적 사고 기법 등을 적용한다.
- 교과 적응 한국어 교육의 교과별 교수·학습은 한국어 교육 능력을 가진 교과 전문 교사가 주도한다.

이상의 내용에 따르면 현 한국어 교육과정의 교과 적응 한국어는 내용 중심 모형을 중심으로 하며 일반적 언어 기능과 교과 내용 학습의 증진을 모색하고 있음을 알 수 있다. 교과 학습을 위한 제2 언어 교육은 내용과 언어를 함께 교수해야 한다는 점에서 내용 중심 교수(CBI: content-based instruction)적 특성을 가지게 된다. 팔리(Pally, 2000:7)는 “학습자들이 보통 한 학기에 걸쳐 하나의 교과 영역 학습 과정을 통해 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기, 그리고 문법적 형태 등의 영어 기능을 익히는 수업”에서 이루어지는 제2 언어 환경의 내용 중심 교수를 가리키기 위해 지속적 내용 중심 교수(sustained-CBI)라는 용어를 사용하였다.

머피와 스톨러(Murphy & Stoller, 2001)에서 ‘단일 주제 사용 언어 교수법(SCLT: sustained-content and language teaching)이라는 용어로 지칭되기도 한 지속적 내용 중심 교수는 크게 두 가지의 구성 요소를 가지고 있다. 하나는 내용 영역 탐구의 초점(a focus on the exploration of a single content area, or carrier topic)이며, 다른 하나는 언어의 네 기능, 인지적이거나 메타인지적인 전략, 학습 기술, 어휘, 문법, 그리고 발음 등 제2 언어 교수학습에 대한 보충적 초점(a complementary focus on L2 learning and teaching)이다. 이러한 내용 중심 언어 교수는 학습자의 제2 언어 숙달도에 따라 내용과 언어 중 어느 쪽에 중점을 두는지에 차이가 발생할 수 있다. 멧(Met, 1998)은 이러한 다양한 내용 중심 언어 교수 유형을 [그림 5-1]과 같이 제시했다.



[그림 5-1] 내용 중심 언어 교수 유형(Met, 1998, 이혜리, 2013에서 재인용)

한국어(KSL) 교육과정(2017)에서는 기초 생활 어휘 및 표현을 습득하고,

일반적인 글을 읽고 이해할 수 있는 단계인 3급 이후 단계에서 이러한 내용 중심 언어 교수를 통해 교과 학습 수행을 위한 교과 적응 한국어 단계를 적용한다. 해당 교육과정에서는 ‘한국어로 이루어지는 일반 수업(완전 몰입 프로그램)에 진입하기 전 내용교과의 교사가 주도하여 진행하는(교육부, 2017)’ 한국어 교육과정의 ‘교과 적응 한국어’ 틀을 제시하고 있다. 이는 언어와 내용의 동시 학습을 수행하며 내용교과 교사와 제2 언어 교사의 협력을 통해 진행된다는 점에서 병존 언어 학습의 형태(Brinton & Snow, 1989)를 띄는 것으로 볼 수 있다.

본 연구에서는 한국어(KSL) 교육과정의 3단계 이후 학습자들을 대상으로, 학습자의 언어 숙달도에 따라 병존 언어 학습에서 좀 더 심화된 내용 중심으로 나아가는 내용 교수학습 모형의 단계적 적용을 전제한다. 이때 언어 단위가 교과 텍스트의 전체 의미 구성에서 수행하는 기능 교수를 위해 구안하는 본 연구의 교수학습 방안은 형태 초점 접근법(Focus on Form)을 바탕으로 한다. 형태 초점 접근법은 상호작용가설(interaction hypothesis)을 바탕으로 삼으며(Long, 1996), 이에 따라 교사-학습자 간, 학습자-학습자 간 의사소통을 통해 언어 단위들이 수행하는 맥락적 기능에 주목하도록 유도한다. 교과 언어 교수학습의 각 단계에서는 교사의 피드백, 그리고 언어 단위의 의미 기능에 대한 학습자 간 대화를 통해 언어 단위에 대한 초점을 유지한다.

1.2. 내용교과 교수학습 목표 성취

교육용 어휘 및 문형 선정의 언어 외적 기준인 사용 빈도와 기능적 측면은 교수학습의 목표가 되는 의사소통의 맥락과 관련된다. 따라서 중학교 교육과정에서의 역사 교과 텍스트를 중점으로 한 교육 모형을 설계하기 위해서는 해당 학령기 역사 교육과정의 교수학습 목표 및 이에 따른 내용의 편제를 고려하여야 한다.⁶³⁾

63) 현재 역사 교과 외의 과목에서는 2015 개정 교육과정을 반영한 교과서가 사용되고 있다. 그러나 한국사와 관련된 「역사», 「한국사」 교과서는 교육과정 총론의 부칙 개정을 거쳐 2020년 3월부터 배포될 예정이다(신소연 2017:184).

역사는 수평적 지식 구조의 학문(Bernstein, 1999)이다. 번스타인에 따르면, 역사에서 나타나는 것과 같은 수평적 지식 구조는 새로운 언어의 추가를 통해 발전하는데, 이 언어는 ‘새로운 관점, 일련의 새로운 의문, 그리고 분명히 새로운 문제, 그리고 무엇보다 가장 중요한 새로운 일련의 화자들을 가져온다(Bernstein, 2000:162)’. 전문 영역으로서의 역사는 새로운 언어를 통해 과거를 새롭게 해석해 나가면서 발전한다. 이는 사회적 사건들과 움직임을 다루는 데 필요한 담론과 주제, 방법론들이 확산될 수 있음을 의미하며, 이런 점에서 역사는 과학보다는 언어 교과에 더 가깝다고 할 수 있다. 역사의 수평적 담화에 추가되는 새로운 언어는 사회 및 문화적 변화와 함께 등장하는 새로운 비판적 또는 해석적 관점을 표현할 수 있는 잠재력을 지니고 있다.

‘하나의 견고한 내러티브로 엮인, 반박의 여지가 없는 사실의 모음으로서의 역사’부터 ‘경쟁적이고(contested) 다중적인(plurivocal) 목소리로서의 역사’에 이르기까지, 역사 교육학을 안내하는 관점의 다양한 범주를 기술한 크리스티와 데르위앙카(Christie & Derewianka 2008:86-87)는 역사 분야의 이러한 다양한 관점이 교과로서의 역사, 즉 ‘사회적 사건과 흐름을 다루기 위한 다양한 방법론, 많은 주제, 수많은 담화들이 급증하는’ 본질로 반영된다고 주장한다. 역사적 지식에 대한 교육적 재구성(recontextualization)은 전형적으로 다양한 해석 관점을 통합하는 사건의 일관된 연대기와 각각의 분석 관점 및 출처를 식별하고, 증거를 조사하고, 논의의 주제를 맥락화하고 관점을 탐색한다. 이에 따라 역사 교과 텍스트 안에서는 각 부분의 기능적 목적에 따라 ‘목록화, 사건의 연쇄 제시, 비교/대조, 원인/결과, 문제/해결’ 등으로 짧게 분리된 다양한 텍스트 패턴이 하나의 소재목 아래 혼합적으로 제시된다.

현재 한국의 교육과정 안에서 ‘역사’는 ‘사회’와 더불어 사회과 교육과정의 ‘공통 교육과정’에 편재되어 있다. 사회과 교육과정에 따르면, 역사 과목은 역사 사실 이해, 역사 자료 분석과 해석, 역사 정보 활용 및 의사소통, 역사적 판단력과 문제 해결 능력, 정체성과 상호 존중을 중요한 역량으로 삼고 있다. 그리고 중학교 과정의 역사 과목에서는 초등학교에서 학습한 한국사에 대한 기초 지식을 바탕으로 과거와 현재, 한국과 세계의 역사를 연관시켜 체계적으로 이해하는 데 중점을 둔다. 이러한 역사 교과에서는 강의식 수업, 사료 학습, 인물 학습, 모의 법정, 시사 토론, 극화 학습 등 다양한

방법을 활용한 수업이 이루어진다. 이를 통해 학생들은 상반된 견해를 분석하고 검토하며 분석과 비판 능력을 양성하고, 분석·비교·유추와 같은 능력을 개발하게 된다(교육부, 2015). 이러한 역사 교과는 개념 부하량이 많으며 어휘나 용어 사용상의 특수성이 강한 설명 텍스트(김명순, 2007:94-111)로 이루어져 있다. 그러므로 해당 교과의 내용을 성공적으로 학습하기 위해서는 일상적 의사소통의 범위를 넘어서는 언어 지식이 요구된다.

| 개정 시기 | 학년(국민공통기본 교육과정) | | | 계열성의 원리 | 비고 |
|-------------|----------------------------------|----------------|----|---|--------------|
| | 7 | 8 | 9 | | |
| 2019. 12 | - | 역사 (국사+세계사) | | 초등학교의 인물사, 생활사에 중점을 둔 국사학습을 바탕으로 고등학교 역사와 중복을 피하기 위해 전근대 정치사를 중심으로 세계의 역사와 문화를 통사적으로 이해하도록 함 | 교과(군) 학년제 도입 |
| 2010. 5 | 9학년 ‘역사’에서 근현대 영역의 ‘민족운동의 전개’ 추가 | | | | 내용 수정 |
| 2011. 8 | - | 역사 | 역사 | 초등학교에서 학습한 한국사에 대한 기초적 이해를 바탕으로 과거와 현재, 우리나라와 세계를 연관시켜 체계적으로 이해하되 특히 정치사와 문화사를 중심으로 내용을 구성하도록 함 | 한국사의 필수 과목화 |

[표 5-3] 중학교 역사 교육과정의 편제(신소연, 2017:187 참조)

[표 5-3]을 통해 볼 수 있듯이 역사 교과는 중학교 2-3학년 시기에 교수학습되며, 초등학교와 고등학교 교과 과정과의 계열성을 고려하여 전근대 정치사와 문화사를 중심으로 한 통사적 이해를 위해 편제되어 있다. 이러한 교육 내용의 교수학습 목표는 학습자의 창의적 사고력 함양과 능동적 학습의 촉진이다. 학습자들은 역사 교과 학습 과정에서 스스로 다양한 자료를 활용하며 다양한 관점과 해석의 가능성을 인식하여 역사에 대한 통찰력을 함양하게 된다. 이를 성취하기 위해 좀 더 구체적으로 설정된 목표는 다음과 같다.

- ① 우리나라와 세계 역사의 주요 사실과 개념에 대한 지식을 이해하고
 - ② 우리나라와 세계 역사에 대한 이해를 심화함으로써 그 상호 연관성을 파악하고 역사적 통찰력을 기르며
 - ③ 우리나라와 세계의 역사와 문화 현장을 견학하고 체험함으로써 문화 창조의 능력을 함양하고
 - ④ 다양한 역사적 자료를 탐구하고 해석하는 과정을 통해서 스스로 문제의식을 가지고 비판적으로 사고하는 능력을 기르며
 - ⑤ 오늘날의 사회가 직면한 문제들의 역사적 배경과 상호 관련성을 파악하여 현대 세계와 우리나라에 대한 이해를 확대하고
 - ⑥ 시간과 공간 속에서 달라지는 인간의 삶에 대한 이해를 기초로 다른 문화와 전통을 존중하는 태도를 기르는 것
- (교육부, 2011:31)

이상의 역사 교과 교육의 목표 중 ‘사실과 개념에 대한 지식의 이해 능력’ ‘역사적 자료의 탐구와 해석’, 그리고 ‘비판적 사고 능력의 향상’은 교과 지식뿐만 아니라 학습자의 언어 사용 및 이해 능력을 바탕으로 할 때 비로소 성취될 수 있다.

본 연구에서는 한국어(KSL) 교육과정에서 다루는 사실적 이해와 추론적 이해, 그리고 비평적 이해 기능의 향상이 이와 같은 교과 목표 성취의 바탕이 되는 지점을 파악하고, 교과 특수적 언어 지식을 고려한 제2 언어로서의 한국어 교수학습 내용 및 방안을 제시한다.

1.3. 교과 통합적 교수학습 목표 설정

중급 학습자의 경우 역사적 서술에 해당하는 연대기적 텍스트 가운데 일부를 교수학습의 대상으로 선정할 수 있다. 수업은 한국어(KSL)의 기능 습득과 역사 교과의 내용 습득을 모두 고려하여 설계되어야 한다. 예를 들어 ‘고조선의 성립과 발전’ 영역을 중심으로 한 교과 언어 교수학습에서는 다음과 같은 역사 교과 교육과정에서 제시하는 해당 영역의 성취 기준을 고려한다.

- ④ 고조선의 성립을 단군신화 중심으로 파악하고 고조선의 발전을 철기 문화의 발달과 연결하여 이해한다.
- ⑤ 고조선 이후 부여 고구려 옥저 동예 삼한 등 여러 나라가 철기 문화를 바탕으로

로 성장하였음을 설명한다.

(교육부, 2011:41-42)

3단계의 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 교수학습에서는 이 가운데 고조선의 성립 단계에서 나타나는 국가의 성장이라는 사실적 정보를 주요 목표로 고려할 수 있다. 이러한 교과 학습 목표의 설정은 ‘간단한 글을 읽고 사건의 순서를 이해할 수 있다’, ‘교실 표현 및 기본적인 학습 도구 표현이 사용된 짧은 글을 읽고 이해할 수 있다.’라는 한국어(KSL) 교육과정의 3단계 성취 기준과 역사 교과 성취 기준의 공통점을 바탕으로 한다.

| | |
|-----|--|
| 3단계 | 고조선의 성장에 관한 텍스트에 나타난 사건의 순서를 이해할 수 있다. |
| 4단계 | 단군신화에 관한 텍스트에 나타난 사건 및 배경을 이해할 수 있다. |

[표 5-4] 역사 교과 언어 교수학습의 학습 목표 설정 예시(중급)

언어 숙달도가 상대적으로 높은 4단계 학습자의 경우 한국어(KSL) 교육과정의 해당 단계 성취 기준(‘이야기를 읽고 인물, 사건, 배경을 파악할 수 있다. 설명하는 글을 읽고 중심 내용과 세부 내용을 파악할 수 있다. 사고 도구 어휘와 범용 지식 어휘가 사용된 한두 문단 수준의 글을 읽고 핵심 내용을 파악할 수 있다.’)을 고려하여 다양한 인물과 사건이 혼합적으로 나타나는 단군신화 관련 내용을 학습 대상 텍스트로 발췌하여 활용할 수 있다. 이때의 역사 교과 성취 기준으로는 ‘단군신화를 중심으로 한 고조선의 성립 과정 이해’를 설정할 수 있다.

고급 학습자의 경우 상대적으로 길이가 긴 텍스트를 활용한 교수학습이 가능하며, ‘민족 운동의 전개’와 같이 중급 단계에 비해 더 복잡한 사건과 인물이 등장하는 내용 영역을 학습 대상 텍스트로 선정할 수 있다. 이와 관련한 역사 교육과정의 영역 성취 목표는 다음과 같다.

대한제국의 국권이 상실된 이후부터 8·15 광복 직전까지를 다룬다. 일제 강점기 일제의 통치 정책을 파악하고, 이에 맞서 지속적으로 광범위하게 전개된 민족 운동의 흐름을 파악한다.

- ① 3·운동이 일어난 배경과 과정을 파악하고 이를 계기로 대한민국 임시정부가 수립되었음을 안다.
- ② 3·1운동 이후 일제 통치 정책의 변화와 1920년대 국내외 민족운동의 다양한 흐름을 이해한다.

- ③ 만주 침략 이후 일제 통치 정책의 변화와 1930~40년대 국내외 민족운동의 흐름을 파악하고, 이때의 민족운동이 광복과 연관됨을 이해한다.
- ④ 일제의 민족 말살 정책에 맞선 우리 민족의 다양한 민족문화 수호운동을 설명한다. (교육부, 2011:45)

한국어(KSL) 교육과정에서 설정한 5단계 성취 기준(‘간단한 글을 읽고 글의 구조를 파악할 수 있다. 글에 나타난 글쓴이의 관점이나 의도를 파악할 수 있다. 글에 나타난 사회문화적 배경을 대체로 파악하여 읽을 수 있다.’)을 고려하면, 해당 단계에서는 텍스트에서 ‘일제’, ‘독립운동’, ‘광복’으로 이어지는 흐름의 이해를 목표로 설정할 수 있다.

| | |
|-----|--|
| 5단계 | 텍스트를 통해 대한 제국의 국권 상실 이후부터 광복 이전까지 발생한 역사적 사건의 흐름을 이해할 수 있다. |
| 6단계 | 대한 제국의 국권 상실 이후부터 광복 이전까지의 사건을 다룬 다양한 텍스트를 바탕으로 각 사건 간의 인과 관계를 이해할 수 있다. |

[표 5-5] 역사 교과 언어 교수학습의 학습 목표 설정 예시(고급)

또한 6단계 학습자의 경우 ‘맥락적 단서나 어휘 분석을 활용하여 낯선 어휘의 의미를 예측할 수 있다. 다양한 매체를 활용해 필요한 정보를 조사하고 수집하여 재구성할 수 있다.’와 같은 해당 단계 성취 기준을 고려할 때, 해당 시기에 대한 복수의 텍스트를 읽고 정보를 통합하여 역사적 사건을 이해하는 것을 교수학습의 목표로 설정할 수 있다.

2. 역사 교과 학업 문식성 향상을 위한 교수학습 내용

2.1. 텍스트 구성 교과 특수 언어

교수학습 대상 텍스트의 선정 시에는 먼저 텍스트 처리성(processability)에 대한 검토를 수행해야 한다. 어윈(Irwin, 1991)은 이러한 텍스트 처리성 평가 요인을 미시 과정 요인과 통합 과정 요인, 거시 과정

요인, 정교화 요인, 독자 관련 요인의 다섯 가지로 범주화하였다. 이 가운데 미시 과정 요인은 어휘의 난이도, 문장의 길이, 통사 유형의 전형성, 비유적 언어의 사용, 정보의 명확한 제시 여부 등이며, 통합 과정 요인은 사건의 순서, 사건 간의 연결, 인과의 연결 등이다. 어원(1991)은 또한 설명 텍스트에 있어서의 거시 과정 요인으로 텍스트의 구조가 명확하며 전형성을 가지는지, 중심 내용이 명확히 진술되어 있는지를 들었다. 정교화 요인은 텍스트의 내용이 학습자들의 일상생활과 연계되는 것인지, 구체적인 예시나 정의가 제시되는지 등이며 독자 관련 요인은 교수학습의 대상이 되는 텍스트가 학습자들에게 충분한 동기 부여를 하며 그들의 흥미를 유발할 수 있는지, 학습자들이 해당 텍스트를 이해하기 위한 사전 지식을 갖추고 있는지의 여부이다.

한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 교과 언어 교수학습을 위해서는 이 가운데 미시 과정 요인과 통합 과정 요인, 거시 과정 요인을 중점으로 한 텍스트 처리성 검토가 필요하다. 그리고 이때 고려해야 할 것은 학습자의 한국어 숙달도 및 학령⁶⁴⁾, 그리고 교수학습의 대상이 되는 교과 언어의 특성이다. 본 연구의 대상인 중학교급 학습자가 ‘쉽고 간단한 문장 단위’의 이해 단계인 3단계 학습자일 경우에는 텍스트를 문장 단위로 제시할 수 있으며, 텍스트에 포함된 어휘 목록이 기초 생활 어휘와 기본 학습 어휘로 구성되어 있는지 검토하여야 한다.

4단계 학습자의 경우에도 하나 혹은 두 문단 단위의 텍스트로 그 길이를 제한하여야 하며, 텍스트에 포함된 교과 특수 어휘에 대한 학습자의 이해 가능성을 고려해야 한다. 이상의 중급 단계에서는 내용교과 학습보다는 언어 기능의 향상에 상대적으로 큰 비중을 둔 수업이 이루어지게 된다. 또한 학습자들의 한국어(KSL) 숙달도 단계를 고려하여 어휘 및 문장의 구조를 재구성한 텍스트를 제공할 수 있다.

고급 단계인 5-6급 학습자들의 경우에는 복수 문단 이상 단위의 텍스트를 제시할 수 있으므로, 통합적 과정 요인과 거시적 과정 요인에 초점을 맞춰 검토해야 한다. 이때 고려할 수 있는 요인으로는 절의 연결 구조를 표상하는 언어 단위, 텍스트 주제 전개 구조의 명확성을 꼽을 수 있다. 언어 기

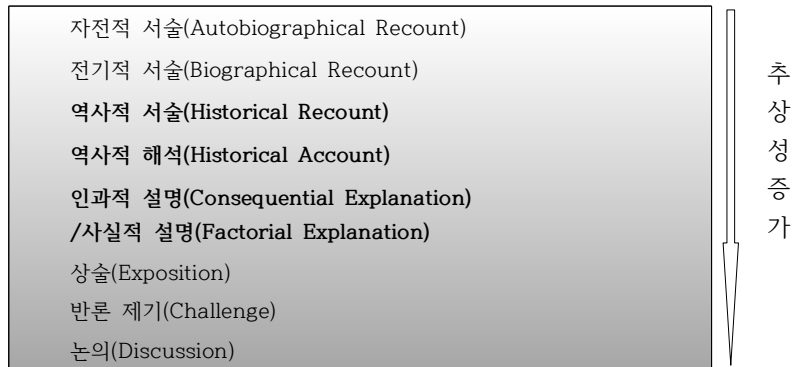
64) 본 연구에서 제시한 교과 언어 목록은 중학교급의 역사 교과서를 바탕으로 한 분석 결과물이므로, 초등학교와 고등학교 단계에서의 교과 언어는 중학교급의 역사 교과와 차이를 보일 수 있다.

능의 숙달도가 상대적으로 높은 학습자들을 대상으로 하는 고급 단계에서는 실제 역사 교과서의 내용을 그대로 발췌하여 학습자들이 보다 실제적인(authentic) 텍스트를 접할 수 있도록 한다.

교과 학습 개념어에 대한 지식이 없는 학습자들의 경우 다양한 자료를 통해 어휘의 사용 문맥을 인식하거나 어휘를 형태소 중심으로 분석하여 이해하도록 유도하는 교수학습 방안이 적절하다. 반면 언어적 지식이 부족하나 모어를 통해 학습 개념어를 이미 습득한 중도입국 학습자의 경우에는 교수학습 대상 텍스트의 주요 어휘 목록을 모어 사전을 통해 제시하는 방식을 고려할 수 있다.

역사 교과의 학습 목표어의 예로는 인물, 유적, 국가명 등의 고유명사를 들 수 있다. 2장에서 살펴본 바와 같이, 현재 한국어(KSL) 교육과정(2017)의 언어 재료 목록에서도 이들 고유명사를 사회과 교과 학습을 위한 제2 언어 교수학습의 주요 내용으로 제시하고 있다. 그러나 3장의 학습자 양상 분석을 통해 밝힌 바 있듯이, 교과 텍스트의 내용 이해에 영향을 주는 것은 텍스트 내에서 고빈도로 출현하는 어휘나 표현이 아니라 텍스트가 전달하고자 하는 사태 및 이에 대한 필자의 기술 의도를 나타내는 어휘 및 표현, 그리고 주제 전개 구조이다. 역사 교과의 특성을 가장 잘 반영하는 교과 특수 언어 지식의 경우 학습자들의 학령과 한국어 숙달도를 고려하여 그 제시 순서를 결정하는 것이 적절하다. 학습자들의 학령에 따라 학습해야 하는 교과의 종류가 달라지며, 학교급에 따라 해당 교과를 구성하는 언어에도 차이가 있기 때문이다.

2017 한국어 교육과정 개정안에서 제시하고 있는 어휘 목록은 2012 한국어 교육과정의 목록을 평정하고 위계화한 것으로(국가평생교육진흥원b, 2018:81), 대부분 교과 학습의 목표가 되는 개념어들로 구성되어 있다. 이는 학습자가 모어 사전을 구성하여 내용교과의 주요 개념을 학습하도록 하는 데에 유용한 자원이다. 그러나 모어 화자들 역시 학습 목표어에 대한 지식은 텍스트의 이해를 통해 얻는다는 부분을 고려하면 교과 학습 목표어는 어휘 학습 단계에서 제시하는 것이 불필요하다. 따라서 교과 언어 교수학습을 통한 학업 문식성 증진을 목표로 하는 경우, 교과 텍스트의 처리성 검토를 통해 이러한 개념들에 스스로 접근할 수 있는 교과 학습 언어 정보를 제공하여야 한다.



[그림 5-2] 역사 교과 텍스트의 하위 장르별 추상성 증가 양상
(Christie & Derewianka, 2010)

또한 학습자의 학령 및 언어 숙달도에 따라 교과 학습의 대상이 되는 텍스트의 유형을 선별하여 제시할 수 있다. 크리스티와 데르위앙카(2010)는 학령기 아동의 쓰기 발달을 연구하는 가운데, [그림 5-2]와 같은 역사 교과 하위 텍스트의 추상성 증가 양상을 제시하였다. 서술에서 해석, 인과적·사실적 설명, 그리고 상술과 반론 및 논의로 나아가는 추상성의 증가 양상이 제 2 언어 학습자의 텍스트 이해에 미치는 인지적 영향에 대해서는 보다 면밀한 검토가 필요하겠으나, 이러한 추상성의 발달 양상에 따라 사용되는 언어 지식의 유형과 이들의 결합 양상의 복잡성 또한 증가할 것으로 예상된다. 이러한 텍스트의 복잡성과 추상성 증가 양상을 바탕으로, 역사적 서술 텍스트에서 해석 텍스트로, 인과적 설명과 사실적 설명 텍스트로 나아가는 텍스트 제시 순서를 고려할 수 있다.

2.2. 텍스트 이해의 초점이 되는 언어 지식

상술한 바와 같이, 본 연구는 한국어 교육과정(2017)과 사회과의 역사 교육과정(2009)의 교수학습 목표 성취를 그 목적으로 한다. 이때 교과 내용의 사실적 이해와 추론적 이해, 그리고 비평적 이해 향상을 위한 교수학습에서는 교과 텍스트의 개념적, 대인적, 텍스트적 메타 기능을 구현하는 언어 자원을 그 내용으로 삼는다.

3장에서는 중학교 기초 학력 진단 검사의 설명 텍스트에서 세 가지 메타

기능이 구현되는 양상을 간략히 살폈다. 그리고 설명 텍스트의 사실적 내용 이해를 목표로 할 경우, 관념적 메타 기능과 텍스트적 메타 기능에 대한 이해에 초점을 두어야 함을 보았다.

| | 언어 자원 | 언어 자원의 의미 기능 | 언어 교수학습의 초점 |
|------------------|-------------|------------------------|-------------------------|
| 개념적 메타 기능 | 동사·형용사 | 기술되는 사태 | 사태의 성격 |
| | 명사 | 사태의 참여자 | 서술되는 사태의 참여자 확인 |
| | 접속 표현 | 사태의 인과성·순차성 | 인과와 순차의 관계 파악 |
| | 명사절 구성 | 참여자에 대한 정보의 압축적 제시 | 압축된 정보의 풀이 |
| | 의존명사 구성 | 시간적·공간적 배경 | 의존명사 구성의 의미 |
| | 문장 부속 성분 표지 | | 문장 부속 성분의 정보 |
| 대인적 메타 기능 | 용언 | 사태에 대한 필자의 평가 태도 표현 | 사태에 대한 평가 태도 이해 |
| | 부사 어휘 | 참여자에 대한 필자의 평가 태도 표현 | 참여자에 대한 평가 태도 이해 |
| | 인용 | 필자 태도의 객관성 표현 | 인용 내용에 대한 필자의 평가 태도 이해 |
| | 피동 | 참여자 행위의 능동성 표현 | 참여자 행위에 대한 필자의 평가 태도 이해 |
| | 우연적 구성 | 사태의 가능성에 대한 판단의 정도 | 기술되는 내용에 대한 필자 판단의 정도 |
| 텍스트적 메타 기능 | 접속어 | 인과와 나열 등 절 간의 의미 관계 표현 | 텍스트 정보 구조의 이해 |
| | 지시어 | | |
| | 연결 어미 | | |
| | 명사절 구성 | 구정보의 압축적 제시 | |

[표 5-6] 메타 기능별 언어 교수학습의 초점

관념적 메타 기능에서는 참여자가 되는 명사와 과정을 구성하는 용언 등

어휘의 이해가 중심이 된다. 3장에서 언어와 과학, 사회 등 다양한 주제를 중심으로 구성된 중학교 단계의 설명 텍스트를 분석한 결과, 이들 어휘 항목은 텍스트의 주제에 따라 그 목록이 매우 상이하게 나타남을 알 수 있었다. 따라서 한국어(KSL) 학습자 대상의 교과 언어 교육에서는 이러한 교과 특수 어휘의 목록을 검토하여 교육 내용으로 구성할 필요가 있다.

텍스트적 메타 기능과 관련하여서는 접속사, 연결 어미 등 절의 의미 관계를 나타내는 표현에 대한 이해를 바탕으로 한 주제 구조의 파악이 중점이 된다. 3장에서 분석한 중학교급 설명 텍스트에서는 이 가운데 접속사의 출현 목록이 텍스트에 따라 상이하게 나타나는 반면, 연결 어미의 경우 그 목록에 큰 변화가 관찰되지 않음을 알 수 있었다. 또한 분석 대상 텍스트에서 나타난 연결 어미의 경우 주로 한국어(KSL) 학습자들이 초급 단계에서 학습하는 항목들로 구성되어 있었다.

추론과 비평적 이해의 향상을 위해서는 대인적 메타 기능과 텍스트적 메타 기능이 중심이 된다. 3장에서는 중학교급 설명 텍스트의 필자가 부사나 형용사, 우언적 구성 등을 통해 직접적으로 태도나 정도를 표현할 뿐만 아니라, 인용 등을 통해 대화 공간을 확대하는 등 다양한 대인적 메타 기능의 기제를 활용하고 있음을 보았다. 교과 학습에서 텍스트 필자의 텍스트 생산 의도 및 텍스트 주제에 대한 태도 이해가 요구될 경우, 학습자들은 어휘 지식뿐만 아니라 인용 및 우언적 구성, 피동문의 구성 등 수사적 측면에 초점을 맞추어 이를 해석해 낼 수 있어야 한다.

4장의 분석을 통해서는 역사 교과 텍스트를 바탕으로 구체적인 메타 기능 분석을 수행하였다. 이러한 분석의 결과를 바탕으로 일반적 텍스트 이해에서 요구되는 언어 지식과 역사 교과 텍스트 이해에서 요구되는 언어 지식에 어떠한 차이가 있는지 알 수 있다. 본 연구에서는 이러한 역사 교과 텍스트의 특징적 언어 사용 양상을 중심으로 한 교수학습 방안을 구안한다. 역사 교과 텍스트 분석을 통해서는 해당 텍스트의 기술 목표와 높은 관련성을 가진 특징적 어휘·표현 사용과 문장 구조 등을 살폈는데, 이 가운데 관념적 메타 기능과 관련하여서는 [표 5-7]과 같은 언어 지식을 바탕으로 한 텍스트 이해가 요구됨을 알 수 있었다.

| 과정 유형 | 언어 지식의 특수성 | | |
|-------------|--|---|--|
| | 생활 언어 지식 | 범용 학습 언어 지식 | 역사 교과 특수 언어 지식 |
| 물 질 적 | 계속, 생활, 시작, 연락, 이용, 준비, ... | 강의, 강조, 거부, 건 설, 등장, 발전, 설치, 성장, 실시, 실현, 연 구, 완성, 요구, 운영, 유행, 적용, 증가, 학 대, 활발, ... -자, -하다, -되다, - 시키다, -아지다, -게 되다, 피동 접사, 부 사절 내포 표지, -음 으로써 -기 위하다, ... | 강화, 건립, 격파, 공격, 관할, 기 용, 도입, 등용, 멸망, 박탈, 병 합, 부설, 살상, 세습, 소실, 자 행, 전개, 정벌, 정복, 정비, 제 정, 조직, 지배, 진압, 창건, 추 진, 측량, 침략, 침입, 침해, 탄 압, 통솔, 통일, 통치, 통폐합, 파 견, 패전, 포섭, 함락, 항복, ... 으로 인하다 |
| 정 신 적 | 알다, 고치다, 나타 나다, 모으다, 받다, 생기다, 오르다, 있 다, 잡다, 줄어들다, 커지다, ... (N을) 하다, (N이) 되다, (N을) 두다, -아지다, 피동 접 사, -고자, -려고, ... | (N을) 미치다, 필요, 추구, 성공, 실현, 파 악, 집중, 완화, ... -하다, -되다, | 몰아내다, (N을) 무릅쓰다, 물러 나다, 물리치다, 일어나다, 일으 키다, 도모하다... |
| 발 화 적 | 소개, 약속, 연락, ... | 주장, 발표, 요구, 비 판, 거부, 논의, 허가, 허용, ... 인용 표현 | 공포, 담판, 반포, 선전포고, 역 설, 자문, 청하다, ... |
| 관 계 적 | 이다, 아니다, 많 다, 적다, ... -지 않다, -지 못 하다 | 불가능 | |
| 존 재 적 | 있다, 없다 -고 있다 | | |

[표 5-7] 역사 교과 언어 지식 예시(관념적 메타 기능)

역사 교과 텍스트에서 가장 많이 출현한 과정 유형인 물질적 과정의 경우 대부분이 2음절의 한자어 어근에 ‘-하다’와 ‘-되다’ 등의 접사가 결합한 형태로 나타났다. 이들 2음절 한자어는 정신적, 관계적, 존재적 과정을 실현하는 동사구와도 결합하여 역사 텍스트의 의미 구성에서 큰 비중을 차지하였다. 이러한 한자어 명사는 그 출현 맥락의 특수성에 따라, 한국어(KSL) 학습자들이 초급 단계에서 학습할 수 있는 생활 언어 지식, 중급 단계에서 학습할 수 있는 범용 학습 언어 지식, 그리고 역사 교과 특수 언어 지식으로 구분할 수 있다. 이 가운데 역사 교과 특수 언어 지식으로 분류되는 목록의 제시 및 교수는 교과 적응을 위한 한국어 교육 단계에서 역사 교과 학습을 위한 중점적 교육 내용으로 다뤄져야 한다.

이와 같이 역사 교과 텍스트에서 과정을 실현하는 어휘는 과정의 유형과는 무관하게 주로 한자어를 중심으로 구성되어 있다. 이러한 한자어 중심의 어휘 구성은 3장의 설문에서 제시한 중학교급 국어 교과 텍스트 중 문항 7과 유사하다. 옥수수가 팍콘이 되는 과학적 원리를 다룬 문항 7의 텍스트에는 과학 영역의 전문적 개념을 가리키는 한자어가 다수 포함되어 있었다.

또한 문항 7 텍스트는 절의 참여자(‘옥수수’, ‘날알’, ‘팍콘’)가 다양하지 않으며 반복적으로 제시된다는 점 또한 역사 교과 텍스트와 유사한 양상을 나타내었다. 그러나 과학 영역의 지식을 담고 있는 문항 7의 텍스트는 이렇게 반복적으로 나타나는 참여자가 일상적이고 구체적인 무정물이며, 역사 교과 텍스트의 경우 국가와 인물 등 역사적 사건의 주체로서 유정성을 띠는 점에서 차이가 난다. 역사 교과 텍스트에서 ‘-되다’ 보다는 ‘-하다’와 결합되는 한자어 어근의 유형이 많은 것은 이와 같은 참여자 구성 어휘의 특징에 의한 것으로 볼 수 있다.

이와 같이 역사 교과 텍스트에서 참여자를 주로 구성하는 역사적 주체들은 유의한 명사로 치환하기 어렵다는 점에서 텍스트 7의 과학적 개념어(‘부피, 압력, 기체, ...’)들과 유사하다. 표준국어대사전의 내용을 참조하면 ‘부피’는 ‘넓이와 높이를 가진 물건이 공간에서 차지하는 크기’를 나타낸다. 이러한 의미를 이해하기 위해서는 학습자가 ‘넓이’, ‘높이’, ‘공간’에 대한 선행 지식을 가지고 있어야 한다. 마찬가지로 ‘신라 때에, 혈통에 따라 나눈 신분 제도. 왕족은 성골(聖骨)과 진골(眞骨)로, 귀족은 옥두품·오두품·사두품으로, 평민은 삼두품·이두품·일두품으로 나누었다’라는 ‘골품제’의 의미를 이해하기 위해서는 ‘신라’, ‘신분 제도’, ‘왕족’, ‘귀족’ 등에 대한 개념의 이

해가 선행되어야 한다. 그러나 과학적 설명 텍스트와 역사 교과와 설명 텍스트에서 이러한 교과 개념어가 사용되는 양상은 동일하지 않다.

- (71) 옥수수 낱알이 열을 받게 되면 **수분**이 **기체** 상태로 변화하게 되고 낱알 내부의 **압력**이 증가하면서 낱알의 **부피**가 커지게 된다.
 (72) **백제**는 **마한** 세력을 병합해 가면서 성장하였고, **한나라**가 설치한 **군현**의 압력을 물리치면서 나라의 기틀을 마련하였다.

설문 문항 7의 텍스트에서 발췌한 예문 (71)을 통해 확인할 수 있듯이 과학 영역의 **개념어**를 이해하지 못할 경우에는 옥수수 내부에서 일어나는 현상에 대한 기술 내용을 이해하기 어렵다. 그러나 설문 문항 21의 텍스트에서 발췌한 예문 (72)에서는 역사 교과와 개념어에 대한 선행 지식이 없을 경우에도 텍스트 이해의 초점이 되는 역사적 사건에 대한 이해가 가능하다. 따라서 이러한 텍스트의 이해에서 문제가 되는 것은 ‘병합하다’, ‘물리치다’와 같이 과정 동사구를 형성하여 사태의 양상을 가리키는 어휘가 된다. 이들 어휘는 유사한 개념을 다양하게 가리키는 유의어로 구성되어 있으므로 학습자의 숙달도를 고려하여 적절한 교수적 처치 방안을 구안해야 한다.

| 유형 | 언어 지식의 특수성 | | |
|----|-----------------------|----------------------------------|---------------------------|
| | 생활 언어 지식 | 범용 학습 언어 지식 | 역사 교과 특수 언어 지식 |
| 태도 | | 부당성, 성공적, 대표적, 독창적, 선구적, 독자적, -적 | 개혁, 폐단, 통제, 어기다, 탄압하다 ... |
| 참여 | -을 수 있다 | 오히려 인용 표현, -기도 하다, ... | |
| 정도 | 크다, 자주, ... -어야 하다 | 특히, 중요하다, 활발하다, | 일부, 치열하다, ... |

[표 5-8] 역사 교과 언어 지식 예시(대인적 메타 기능)

역사 교과 텍스트의 대인적 메타 기능과 관련하여서는 표상되는 사태와 참여자에 대한 평가적 표현의 목록을 제공할 수 있다. 이에 더해 유의어간의 의미 차이와 부사 어휘, 인용 및 피동 표현에 대한 초점 유지를 유도할 수

있다. 위의 [표 5-8]은 대인적 메타 기능을 실현하는 언어 지식의 목록을 나타낸다. 4장의 분석에서는 이러한 표현 외에도, 관념적 메타 기능의 과정을 실현하는 어휘에 포함된 평가적 의미가 대인적 메타 기능을 실현함을 보였다. 부정적·긍정적 태도에 대한 명시적 평가 표현은 주로 역사적 주체와 사건에 대한 한국 사회의 가치적 평가를 명시적으로 드러내는 내용 영역에서 출현하였다. 역사 교과 학습과 관련하여 이러한 대인적 메타 기능의 언어 지식을 이해하는 것은 언어 숙달도 향상뿐만 아니라 한국 사회에서 공유되는 가치에 대한 이해의 제고와 관련된다.

| | 언어 지식의 특수성 | | |
|-----------|-------------------|---|----------------------------|
| | 생활 언어 지식 | 범용 학습 언어 지식 | 역사 교과 특수 언어 지식 |
| 주제부 | 초, 중엽, 말, 당시, ... | | |
| 주제부 연결 | 이 N, 그 N, ... | 그리고, 먼저, 그러자, 다음날, 그러나, 하지 만, 그래서, 따라서, 또 한... 관형사절 내포 표지 | 아울러, 점차, 오히려, 이로 써, ... |

[표 5-9] 역사 교과 언어 지식 예시(텍스트적 메타 기능)

역사 교과 텍스트의 텍스트적 메타 기능과 관련하여서는 시간적 배경을 나타내는 주제부에서 빈도 높게 나타나는 어휘적 표현과 더불어, 주제부 연결 구조를 나타내는 접속사와 지시어 등 응결 장치에 초점을 맞춰야 한다. 역사 교과 텍스트에서는 주제부에서 선행절의 정보를 함축적으로 제시하는 관형사절과 명사화 구성의 출현이 두드러지며, 이에 대한 이해는 텍스트적 메타 기능에 대한 이해뿐만이 아니라 관념적 메타 기능의 이해에서도 중요한 역할을 한다. 역사 교과 텍스트에서는 관형사절의 구성을 통해 참여자에 대한 주요 정보를 제공하고 있기 때문이다. 그러므로 이러한 통사적 구조와 관련된 언어 지식을 교수학습함으로써, 텍스트의 주제 전개 구조와 교과의 개념적 지식에 대한 학습자들의 이해를 함께 제고할 수 있다.

3. 역사 교과 학습 문식성 향상을 위한 교과 언어 교수학습 방법

역사 텍스트의 교수학습에서 텍스트 이해와 관련된 교사와 학생과의 이해 확인 방법과 관련하여서는 호주 역사 교과 프로젝트 연구 결과를 참조할 수 있다. 팡 외(Fang et al., 2008)에서는 기능 언어학적 문법 분석의 내용을 반영하여, 다음을 세 가지 질문을 중심으로 학습자들의 자세한 읽기(close reading)을 유도하는 수업의 형태를 제시하였다.

- 텍스트에서 일어나는 일은 무엇인가?
- 필자는 이 절을 어떻게 구성했는가?
- 필자의 관점은 무엇인가?

이 질문들은 학습자들이 각각 텍스트의 과정과 주제부, 평가적 표현 등에 초점을 맞춰 관념적 메타 기능, 텍스트적 메타 기능, 대인적 메타 기능이 어떠한 언어적 패턴을 바탕으로 구현되는지 인식하게 한다. 교사는 이러한 구어적 상호작용을 통해 역사 교과의 내용 교수를 통해 같은 사태를 가리키는 여러 용언들이 전달하는 긍정적·중립적·부정적 태도에 대한 학습자의 인식을 고양함으로써 이루어질 수 있다.

3.1. 교과 특수 표현 지식을 통한 개념 이해

중학교급의 학습자들에게 성공적으로 사용되는 어휘 학습 전략인 DISSECT는 중학교 학생들이 단어를 해독하는 것을 돕기 위해서 개발된 방법으로(Lenz & Hughes, 1990) 학생들은 이를 통해 문맥의 단서를 사용하고, 단어를 구성 부분으로 나누며, 필요한 부가적인 수단들을 이용하는 등의 7단계를 따르도록 배운다. 전략의 7단계는 다음과 같다(Kuder, 2007).

- 문맥을 발견하라(Discover the context)
- 접두어를 분리하라(Isolate the prefix)
- 접미어를 분리하라(Separate the suffix)

어간을 말하라(Say the stem)

어간을 검토하라(Examine the stem)

다른 사람들과 함께 점검하라(Check with someone)

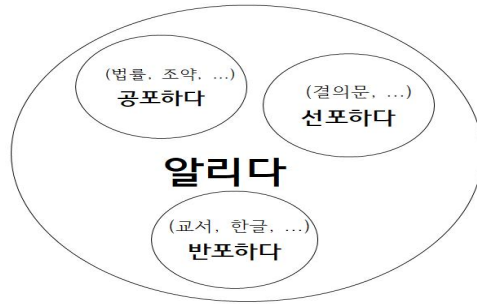
사전을 사용하라(Try the dictionary)

역사 교과서의 경우 ‘-하다’와 ‘-되다’, ‘-시키다’ 등의 접사가 한자어 명사에 결합한 형태의 어휘가 다양하게 출현한다. 초급 단계를 통해 ‘공부하다, 청소하다’ 등의 어휘 지식을 갖춘 한국어(KSL) 학습자들에게는 이러한 접사와 그 의미를 교수함으로써 교과 어휘의 의미에 보다 빠르게 접근하도록 도울 수 있다.

역사 텍스트는 유사한 의미의 다양한 2음절 한자어가 제시되므로, 이들 어휘 목록을 모두 교수학습의 대상으로 삼는 것은 학습자들에게 인지적인 부담이 될 수 있다. 이러한 경우에는 역사 텍스트를 구성하고 있는 한자어 명사 가운데 동일한 한자로 구성된 어휘들을 구분하여 제시함으로써 형태소의 분석적 이해를 유도하고 학습자들의 생산적 어휘 이해를 촉진할 수 있다.

실시(實施), **실**현(實現) / **정**벌(征伐), **정**복(征服) / **침**략(侵略), **침**입(侵入), **침**해(侵害)

이에 더해 역사 교과 텍스트의 연대기적 텍스트의 경우 과정 동사구를 구성하는 용언이 유사한 의미를 표상하는 다양한 어휘들로 이루어져 있다. 중급 학습자를 대상으로 한 교수학습에서는 이러한 다양한 어휘를 고빈도의 무표적 어휘(‘알리다’)로 대체하여 텍스트를 가공하는 방안을 활용할 수 있다. 고급 학습자를 대상으로 한 교수학습에서는 이들 어휘를 유사 의미로 범주화하여 각각의 어휘가 나타내는 유표적 의미에 학습자들의 주의를 유도할 수 있다.



[그림 5-3] 의미 영역별 어휘 분류 예시

역사 교과 텍스트에서 특징적으로 사용되는 접속 표지의 경우에도 이와 같은 방식을 통해 학습자들의 이해를 유도할 수 있다. 앞서 살펴본 바와 같이, 역사 교과 텍스트에서는 ‘-고자, -자²⁾’ 등, 학습자들이 초중급 단계를 통해 학습하지 않는 연결 어미가 빈도 높게 출현한다. 역사 교과 텍스트에서 각 절을 연결하는 이들 표지에 대해서는 학습자들이 교육과정을 통해 학습한 유사 의미 범주의 연결 표현을 매개로 한 교수학습 방안을 고려할 수 있다.

‘-자²²⁾’는 표준국어대사전에서 ‘「1」 한 동작이 막 끝남과 동시에 다른 동작이나 사실이 잇따라 일어남’ 혹은 ‘「2」 앞의 일이 원인이나 동기가 되어 뒤의 일이 일어남’으로 그 의미가 기술되어 있다. 다음 중 첫 번째와 두 번째는 표준국어대사전에서 제시하는 의미 「1」과 관련하여, 세 번째는 의미 「2」와 관련하여 제시된 예문이다.

- (73) ㄱ. 그가 방으로 들어서자 모두 입을 다물어 버렸다.
 ㄴ. 대문을 나서자 빗방울이 떨어졌다.
 ㄷ. 날이 더워지자 냉방 기계가 잘 팔리고 있다.

이 가운데 「1」과 유사한 의미 기능을 수행하는 연결 어미로는 “의사소통 한국어 3”의 4과에서 교수되는 ‘-자마자’를 들 수 있다. 의사소통 한국어 3에서는 해당 연결 어미의 의미 기능을 ‘앞의 말이 나타내는 사건이나 상황이 일어나고 곧바로 뒤의 말이 나타내는 사건이나 상황이 일어남’을 나타내는 것으로 제시하였는데, 이는 표준국어대사전의 기술인 ‘앞 절의 동작이 이루어지자 잇따라 곧 다음 절의 사건이나 동작이 일어남을 나타내는 연

결 어미'와 거의 유사하다. 표준국어대사전에서는 '-자마자'와 관련하여 다음과 같은 용례를 들고 있다.

(74) ㄱ. 집에 달자마자 비가 쏟아지기 시작했다.

ㄴ. 그는 나를 보자마자 대뜸 화부터 냈다.

이와 같은 예문을 중심으로 '-자마자'가 '-자²²'의 뜻을 비교하면 두 어미 모두 선행절의 사건과 후행절의 사건이 시간적으로 매우 밀접하게 일어남을 뜻한다는 점에서 유사하다는 점을 알 수 있다. 이러한 두 연결 어미 간 의미의 유사성을 통해 학습자들의 이해를 유도한 후에는 문맥을 통해 '-자²²'가 이에 더해 선행절과 후행절에서 일어난 행위의 인과성을 가리키는 의미를 나타낸다는 점에 초점을 맞추으로써 교과 특수적 어휘 요소에 대한 교수 학습을 수행할 수 있다.

3.2. 평가 표현 분석을 통한 필자 태도 이해

역사 교과에서는 토의 및 조사 학습, 사료 학습⁶⁵⁾ 등 역사 교과 수업 기법에서 요구되는 비판 및 해석 능력 신장 활동을 수행한다. 또한 교과 텍스트와 관련하여 다른 관점과 사실을 확인할 수 있는 자료를 제공하고, 이를 통해 교과 텍스트를 통해 드러나는 사실과 의견을 구분함으로써 이를 비판적으로 수용할 수 있게 하는 확장 활동을 활용한다.

한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 교과 언어 교수학습에서는 직접적인 사료의 제시 대신 복합 수준의 교과서 접근(multilevel textbook approach)을 고려할 수 있다. 복합 수준의 교과서 접근이란 독자의 능력에 따라 하나의 주제에 대한 자료를 여러 가지 수준으로 독자에게 제공하는 방법을 말한다. 역사 교과에서는 동일한 내용 영역을 다루고 있는 복수의 교과서 서술

65) 사료 학습이란 사료를 매개로 직접 체험할 수 없는 과거의 사실에 대해 문제의식을 느끼고, 증거 자료로서 사료에 대한 비판과 해석을 하여 역사적 사고를 촉진하는 학습이다. 초등학교 단계에서는 교사가 학생의 발달 수준에 맞게 재구성한 자료를 토대로 탐구 과정을 거치도록 안내하는 방식으로 이루어진다(교육부, 2015:44-45).

부분을 발췌하여 제시하는 방안을 활용할 수 있다. 이때에는 서술되는 명제에 대한 필자의 관점 및 태도를 전달하는 대인적 메타 기능의 언어적 기제로 학습자의 초점을 유도한다.

복합 수준의 교과서 접근과 함께, 서술 방식 및 관점에 대한 학습자들의 의견을 중심으로 토의를 진행할 수 있다. 올바른 내용 이해가 확인된 이후로는 교과 학습 목표와 관련된 내용 이해도를 확인한다. 이는 단답형 혹은 짧은 작문형의 과제로 제시한다. 읽기와 쓰기가 연계된 수업의 형태는, 읽기 쓰기가 연계된 교육(connected education for reading and writing) 방식과 읽기 쓰기가 통합된 교육(Integrated education for reading and writing) 방식 두 가지로 나눌 수 있다. 이 가운데 ‘연계 교육’은 실제 수업 과정에서 읽기와 쓰기의 어느 한쪽을 중심으로 연계하여 운영하는 방식을 말한다. 이처럼 읽기-쓰기에서 그 중심축을 어느 한쪽에 두고 연계하느냐, 아니면 서로 대등하게 통합하여 운영하느냐에 따라 수업 진행 방식과 성격은 차이를 보인다(김성수, 2018:235).

읽기와 쓰기는 서로 다른 언어 활동이지만 이 두 가지는 상호 보완적인 관계이다. 읽기를 많이 해야 좋은 글을 쓸 수 있는 바탕이 마련될 수 있으며, 비판적인 읽기를 통해서 창조적인 글쓰기로 나아갈 수 있는 것이다. 한국어(KSL) 학습자 대상 교육에서는 텍스트를 통해 이해한 내용을 바탕으로 약술식의 짧은 글쓰기 과제를 수행함으로써 읽기 과정에서 익힌 언어 지식을 활용하고 이를 사용 지식으로 전이하는 방안을 활용할 수 있다.

3.3. 주제 전개 구조 분석을 통한 텍스트 구조 이해

슐레페그렐(Schleppegrell, 2011)은 역사 수업에서 학습자들이 언어의 수직성에 분석적으로 접근하도록 도와야 하는 상황은 텍스트의 이해에서 발생한다고 보았다. 그리고 이러한 상황에서 교사가 학생들의 언어 분석을 지원하기 위해 메타언어를 사용하고 있는 프로젝트를 보고하였다. 초등학교 과학 교과서 텍스트를 분석한 이정아 외(2007:249-250)에서도 교육과정 시기에 관계없이 문장의 모호성을 유발할 수 있는 긴 명사구의 주어 사용 빈도가 낮다고 보고하였으며, 텍스트에 감춰진 정확한 의미에 대한 교사의 안내가 필요하다고 주장했다.

교과 텍스트의 교수학습 시에는 텍스트의 구조 분석을 통해 이러한 문장의 모호성을 제거하도록 도울 수 있다. 먼저 문장 단위의 텍스트 구조 분석을 위해서는 읽기 교수의 기법인 어구 나누기(chunking)을 활용할 수 있다.

| 행위자 | 대상 | 배경 | 과정 |
|---------|-----------------------|------|------|
| 조선 총독부는 | 이 토지를 동양척식주식회사나 일본인에게 | 싸값으로 | 넘겼다. |

[표 5-10] 어구 나누기 예시

예를 들어 비연대기적 텍스트인 ‘삼국 시대 사람들의 생활 모습’의 경우 교과에의 수업 목표는 ‘삼국 시대 사람들의 생활 모습을 알 수 있다’(교육부, 2016:160). 학습자들은 이와 같은 분석적 설명 부분에서 ‘사람들은 어떤 옷을 입었는지’, ‘어떤 음식을 먹었는지’, ‘어떤 집에서 살았는지’(교육부, 2016:161)와 같은 내용을 이해하기 위해 대상의 성질이나 상태를 나타내는 부가적 설명에 주의를 기울여야 한다. 반면 연대기적 텍스트의 경우 행위주와 과정 동사구를 중심으로 한 사태의 이해에 주의를 기울여야 한다. 교사는 어구 나누기를 바탕으로, 학습자들이 문장의 의미 구조를 인식하도록 도운 후에는 텍스트의 부분 중 내용 학습을 위한 중요 정보에 초점을 유지하도록 유도한다.

텍스트의 표면 구조는 텍스트 요소 간의 일관된 관계를 알리는 다양한 단서를 제공한다. 중요한 요소는 종종 텍스트의 일정한 위치에 배치되어 상대적인 중요도를 강조하며 감지 가능한 방식으로 다른 텍스트 요소와 연결된다(Goldman & Rakestraw, 2000). 이러한 조직적 단서와 다른 조직적 단서에 대한 지식은 텍스트의 요점을 확인, 강화 및 유지하는 데 실질적인 도움을 줄 수 있으며, 이러한 텍스트 조직을 명확히 드러내는 것은 일반적으로 텍스트 이해력을 향상시킨다(Koda, 2007).

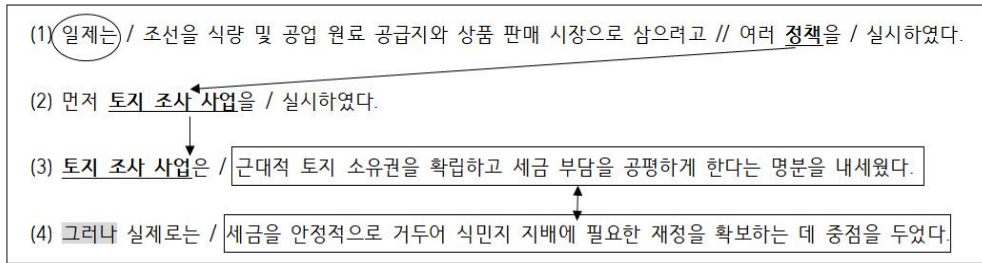
문단 이상 단위의 텍스트를 접하는 고급 단계 학습자 대상 교수학습의 경우 문장 간의 의미적 관련성을 통해 글의 구조를 파악하도록 도울 수 있다. 텍스트 구조 분석에서는 주제부와 접속사, 지시어를 중심으로 정보의 연결 구조를 추적함으로써 정보가 어떻게 조직되는지를 이해하도록 도울 수 있다. 또한 역사 교과 텍스트에서는 행위자의 생략이 자주 나타나는데, 다음과 같이 이에 대한 분석을 통해서도 글의 내용을 보다 명확히 이해할 수 있다.

4장에서 분석한 바 있는 ‘고구려의 성장’에는 총 14회에 걸쳐 10가지 유형의 행위자(철기 문화를 가진 세력, 부여계 유민, 고구려, 태조왕, 왕권, 부자 상속의 왕위 계승, 방위병 5부, 동천왕, 환도성, 소수림왕)가 등장한다. 연대기적 텍스트에서는 각 절에서 표상하는 개개의 사건을 인과와 나열을 통해 하나의 문장으로 연결하여 제시하므로 행위자의 출현 빈도가 낮은 것은 이와 같이 여러 개의 절이 한 문장으로 묶인 경우 가장 앞에 위치한 절에만 행위자가 나타나기 때문이다. 연결된 절의 행위자가 의미상 분명하지 않은 경우(절 16-1와 절 21)도 있는데, 절 21의 경우 역사 텍스트의 서술에서 행위자로 등장하는 인물이 국가 권력을 행사하기는 하지만 맥락상 ‘공격을 받다’라는 과정을 겪는 주체가 될 수 없으므로 의미의 해석이 매끄럽지 않다.

| 절 | 텍스트 |
|----|---|
| 19 | 3세기 전반 동천왕은 중국이 위, 촉, 오의 삼국으로 분열하여 대립하는 상황을 이용하여서 |
| 20 | (동천왕은) 서안평을 공격하였다. |
| 21 | 그러나 (동천왕은?) 위의 장수 관구검의 공격을 받아 |
| 15 | 또한 이 무렵에는 동부 등의 방위병 5부가 나타나기 시작하였다. |
| 16 | 또한 (방위병 5부는?) 을파소를 국상으로 임명하고 |
| 17 | (방위병 5부는?) 진대법을 시행하여 |

[표 5-11] ‘고구려의 성장과 위기 극복’의 행위자 생략 예시

연결된 절의 행위자가 의미상 분명하지 않은 경우(절 16-1와 절 21)도 있는데, 절 21의 경우 역사 텍스트의 서술에서 행위자로 등장하는 인물이 국가 권력을 행사하기는 하지만 맥락상 ‘공격을 받다’라는 과정을 겪는 주체가 될 수 없으므로 의미의 해석이 매끄럽지 않다. 절 16-18의 경우 ‘임명하다, 시행하다, 노력하다’의 행위자가 ‘고국천왕’임에도 ‘방위병 5부’라는 행위자가 절 16과 절 17 사이에 위치하여 생략된 행위자를 유추하기 어려운 경우이다. 그러므로 이와 같이 물질적 과정을 실현하는 절들이 나열과 인과 표지를 통해 다양하게 연결된 문장을 이해할 때는 생략된 행위자가 무엇인지에 대한 학습자의 이해를 확인하여야 한다.



[그림 5-4] 텍스트 구조 분석 예시

위의 예시 텍스트에는 직접적인 행위자(‘일제’)가 단 한 차례 등장하며, 토지 조사 사업에 대한 정보가 관형사절과 명사구를 통해 매우 압축적으로 제시되어 있다. 텍스트 전체의 주요 의미나 조직적 구성을 통해 전체적인 의미를 파악하는 과정에서는 예시와 같은 도식화를 통해 텍스트의 핵심 아이디어를 찾는 활동이 가능하다. 또한 ‘토지 조사 사업을 누가 실시했는지’, ‘토지 조사 사업을 시작한 이유가 무엇인지’, ‘토지 조사 사업을 통해서 어떤 일이 일어났는지’에 초점을 유도하고, 압축적으로 제시된 정보를 보다 일상적인 언어로 풀어서(unpacking) 설명하는 활동을 통해 내용에 접근하게 하는 방법도 활용할 수 있다.

VI. 결론

본 연구는 한국어(KSL) 학습자의 학업 문식성 향상을 위한 제2 언어 교육의 내용 및 방법을 탐구하기 위해 수행되었다. 이를 위해 먼저 선행 연구의 검토를 통해 제2 언어 학습자의 학업 문식성을 구성하는 요소를 살폈다. 그리고 그 가운데 제2 언어 텍스트 이해에 영향을 미치는 언어 지식의 범주에 속하는 요소를 탐구하였다. 이를 통해 한국어(KSL) 학습자들은 모어 화자들이 기초 문식성 단계에서 학령기에 이르기까지 갖추게 되는 음운-표기 지식과 어휘 지식, 통사적 구조 지식을 습득하여야 함을 파악하였다.

한국어 교육과정의 학습자들이 중급 단계에서 배우게 되는 학습 도구어의 목록은 여러 교과 학습에서 일반적으로 사용되는 어휘인 기본 학습 어휘적 성격을 가지고 있다. 또한 한국어 모어 화자들로 구성된 교실에 진입하기 전의 고급 단계인 교과 적응 한국어에서 학습이 권장되는 단어들은 교과 학습을 통해 이해하게 되는 개념 어휘들로 구성되어 있다. 통사적 지식의 층위에서는 숙달도의 증가와 더불어 동일한 의미 영역을 공유하는 복수의 표현들을 학습해 나아가고 있음을 알 수 있었다. 그러나 문어적이고 공식적인 상황에서 사용되는 표현 혹은 매우 제한적인 맥락에서 사용되는 표현들은 각각의 변별적 의미 기능을 발휘하는 맥락적 정보와 함께 제시되지 않았다.

이상의 문헌 고찰을 바탕으로, 3장에서는 한국어 교육과정의 학습자들이 교과 텍스트를 이해하는 양상을 살펴보기 위해 국어 교과와 역사 교과의 설명 텍스트를 중심으로 구성된 설문을 수행하였다. 한국어(KSL) 학습자들은 국어 학습자에 비해 한국어의 표기 관습과 어휘, 통사 구조뿐만 아니라, 텍스트의 전체적 주제 전개 구조에 대한 지식 역시 부족하며, 이러한 문장 구조 및 주제 전개 구조에 대한 지식의 부족은 맥락을 통한 의미의 유추를 저해하였다. 이에 더해 역사 텍스트의 이해를 바탕으로 한 요약 과제를 통해서도 한국어 학습자들이 역사 교과 학습의 맥락에서 사용되는 교과 특수 어휘와 문장 및 텍스트 결속 구조를 분석적으로 인식하지 못하고 있음이 드러났다.

4장에서는 교과 언어 교수학습을 위한 교육 내용을 마련하기 위해 역사 교과 텍스트를 대상으로 한 내용 분석을 실시하였다. 이때 텍스트의 분석은

언어가 맥락 안에서 발휘하는 의미 기능에 주목하고, 이를 분석하기에 적절한 개념적 틀을 제공하는 체계 기능 언어학의 이론을 바탕으로 삼아 실행하였다. 분석의 대상은 역사 교과 텍스트의 내용 영역을 전반을 대상으로 고르게 선정하였다. 텍스트 선정에 앞서 실시한 네 편의 텍스트 분석 결과를 통해 역사 교과의 기술 내용 영역이 언어 사용에 특징적 양상을 부여하며, 내용 영역의 학습 목표에 따라 텍스트 이해에서 초점이 되는 지점을 설정하는 것으로 분석되었기 때문이다. 각 내용 영역별 텍스트 가운데서는 역사 교과 텍스트의 중핵적 지식을 담고 있는 본문 텍스트를 중심으로 가장 특징적 하위 유형으로 꼽히는 연대기적·비 연대기적 유형을 선별하였다. 이렇게 선정한 텍스트는 개념적·대인적·텍스트적 메타 기능을 중심으로 분석하였다.

텍스트 분석의 결과, 역사 교과 텍스트에서는 모든 내용 영역에 걸쳐 물질적 과정의 유형이 큰 비중을 차지하고 있음을 확인하였다. 또한 역사 교과 텍스트에서는 판단과 선호 중심의 평가 표현이 주로 나타나며 문법적 자원을 통한 텍스트 응결 구조가 두드러졌다. 분석 대상 텍스트를 텍스트 유형별, 교재 종류별, 내용 영역별로 나누어 언어 사용에서 나타나는 경향을 살펴본 결과, 텍스트 유형과 관련하여서는 사건의 흐름을 중점적으로 기술하는 연대기적 텍스트가 사건 및 대상 간의 관계 및 의의 기술에 초점을 맞추는 비연대기적 텍스트에 비해 물질적 과정의 구성이 높게 나타남을 알 수 있었다. 교재의 종류는 필자의 개인적 문체에 따른 영향에도 불구하고 평가 표현의 사용 양상 이외에는 뚜렷한 텍스트 간 차이를 나타내지 않았다.

역사 교과 텍스트의 언어 사용 양상은 텍스트 유형 및 교재 종류에 비해 내용 영역에 따른 변화가 가장 두드러졌다. 이는 내용 영역의 구성에 따라 동일한 분량 안에 기술되어야 하는 시간의 길이가 설정되기 때문으로 해석할 수 있다. 기술하여야 하는 시간적 배경이 길어질수록 기술되는 사태는 단조로워지며, 보다 짧은 시간적 배경 안에서 일어나는 사건의 기술에서는 인과와 해석이 개입되어 어휘 이외의 언어 요소가 보다 다양하게 나타났다.

본 연구에서는 이상의 학습자 교과 텍스트 이해 양상과 역사 교과 텍스트의 언어 사용 양상 분석을 바탕으로, 중학교급 한국어(KSL) 학습자를 대상으로 한 역사 교과 교수학습의 내용 및 방안을 제시하였다. 역사 교과 텍스트에서는 교과 특수 언어 자원이 다양하게 나타나므로, 해당 교과를 교수할 때에는 내용 영역의 교수학습 목표와 학습자의 특성 등을 고려하여 학습 목표를 성취하기 위해 중점을 두어야 하는 어휘와 문법의 난이도를 조정할

필요가 있다. 또한 내용 영역에 따라 텍스트 이해의 초점이 되는 지점에 학습자의 주의를 유도하고 이러한 교과 언어가 텍스트에서 구현하는 의미의 특성을 교수함으로써, 내용교과의 학습과 함께 언어에 대한 지식의 지평을 넓히는 교육적 성과를 거둘 수 있을 것이다. 교과 언어 교수학습을 통한 학업 문식성 향상의 구체적인 방법은 학습자들의 제2 언어 숙달도를 고려한 내용 중심 교수학습의 틀 안에서 논의되었다.

본 연구는 역사 교과라는 제한된 영역의 텍스트만을 분석의 대상으로 삼았다는 한계를 가진다. 이후 보다 다양한 교과 영역의 텍스트 분석을 통하여 한국어(KSL) 학습자들의 학업 문식성을 향상시킬 수 있는 언어 지식의 교수학습 내용이 축적되기를 바란다.

참 고 문 헌

- 강석진(2014), 초등학교 과학 교과서의 읽기 자료 분석, 한국초등과학교육학회 학술대회, 67, 121-121쪽.
- 강석진·고한중(2014), 7차와 2007 개정 과학 교육 과정에 관한 내용 과학 교과서의 읽기 자료 분석, 초등 과학 교육, 33(3), 479-490쪽.
- 강석진·고한중(2014), 초등학교 과학 교과서의 텍스트에 대한 어휘와 문장 단위의 이 독성 분석, 초등 과학 교육, 33(3), 549-557쪽.
- 강종훈(2018), 현행 중등 역사 교과서의 한국 고대사 부분 서술의 문제점과 개선 방안 역사교육, 148, 113-154쪽.
- 고영근·구본관(2018), 우리말 문법론, 집문당.
- 고한중·송정미·강석진(2010), 초등학교 과학 교과서의 이독성 연구, 초등과학교육, 29(2), 134-143쪽.
- 교육부(2011), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2011-361호 [별책 7]
- 교육부(2015), 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 7]
- 교육부(2017), 한국어 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호 [별책 43]
- 구난희(2017), 텍스트 구조와 수사 표현으로 본 한-중-일 교과서의 발해사 서술. 사회과교육연구, 24, 71-85쪽.
- 구본관(2009), 패러다임의 변화와 문법 교육의 방향, 어문학, 103, 1-40쪽.
- 구본관(2010), 국어 품사 분류와 관련한 몇 가지 문제, 형태론, 12, 179-199쪽.
- 구본관(2011), 어휘 교육의 발전 방향 탐색: 어휘 교육의 목표와 의의. 국어교육학 연구 40, 27-59쪽.
- 구본관(2012), 한국어 문법 교수·학습 방법의 현황과 개선 방향-학습자와 교수자의 메타적 인식 강화를 중심으로, 국어교육연구, 30, 255-313쪽.
- 구본관(2016), 문법 연구의 변화와 문법 교육의 변화: 탈문법학 시대의 문법 교육의 새로운 지향, 국어교육연구, 37, 197-254쪽.
- 구본관(2017), 단어 형성법을 활용한 한국어 어휘 교육 내용 연구-유사 접사의 활용을 중심으로, 국어교육연구, 40, 1-70쪽.
- 구본관·신명선(2011), 원리 중심의 문법 교육에 대한 연구, 서울대학교 국어교육연구소, 27, 261-297쪽.
- 구영산(2015), 한국어(KSL) 교육과정 개선 방향에 대한 전문가 집단 간 의견 차이, 새국어교육, 105, 한국국어교육학회, 247-280쪽.
- 국가평생교육진흥원(2018a), 2018 한국어 교육과정의 이해 직무연수: 기초 과정.

- 국가평생교육진흥원(2018b), 2018 한국어 교육과정의 이해 직무연수: 심화 과정.
- 권미지(2010), 다문화 가정 아동과 일반아동 간 음운처리에 관한 메타언어능력의 비교 분석, 대구대학교 박사학위논문.
- 권오현(2005), 중등학교 역사 교과서 연구와 개발, 60년의 역사: 교과 교육학적 관점의 분석, 사회과교육연구, 12, 19-42쪽.
- 김경남(2012), 초등 국어 교과서의 서사 텍스트 상태와 변화 연구, 어문학, 117, 129-151쪽.
- 김광해(2003a) 등급별 국어교육용 어휘, 박이정.
- 김광해(2003b) 국어교육용 어휘와 한국어교육용 어휘, 국어교육, 111, 255-291쪽.
- 김나영(2009), 초등학교 저학년 다문화 가정 아동의 문법형태소 사용 특성, 한림대학교 석사학위논문.
- 김라연(2007), 국어 교과서 논설문 단원의 텍스트 적합성 검증 연구: 제7 차 3-1 국어 교과서 “비판하며 읽기” 단원을 중심으로, 독서연구, 18, 157-191쪽.
- 김명순(2007), 내용 영역 문식력의 특징과 지도 방향, 새국어교육, 75, 91-120쪽.
- 김봉순(2002), 국어교육과 텍스트 구조, 서울대학교출판부.
- 김봉순(2011), 아동기와 청소년기의 문식성 발달, 公州敎大論叢, 46(2), 25-56쪽.
- 김성수(2018), 대학 기초 교양교육에서 읽기-쓰기 통합 교육의 구성과 활용 방안, 리터러시연구, 9(2), 225-273쪽.
- 김영채(1986), 한국어 어휘 빈도 조사, 한국심리학회지, 5(3), 216-285쪽.
- 김윤주(2017), 다문화 학생 대상 한국어교육 연구 동향 분석, 언어와 문화, 13(1), 87-112쪽.
- 김일웅(1982), 지시의 분류와 지시사 ‘이·그·저’의 쓰임, 한글, 178, 한글학회, 53-88쪽.
- 김일환·박종원(2003), 국어 명사화 어미의 분포에 대한 계량적 연구, 국어학, 42, 141-175쪽.
- 김자영·박성혁·조영달·송성민(2014), 사회과 교과서의 텍스트 난도 분석-중학교 [사회] 법단원을 중심으로, 시민교육연구, 46(1), 27-57쪽.
- 김정남(2009), '-게 되다'의 의미와 효율성 : 한국어 교육 자료 개발을 위한 기초 연구의 일환으로, 한국어 의미학, 30 59-88쪽.
- 김정림·강은희·이지운(2018), 음운인식 중재 프로그램이 지적장애 아동의 음운인식 및 단어재인 능력에 미치는 효과, 언어치료연구, 27(3), 1-12쪽.
- 김종철(2016), 국어 교재의 성격과 위상 재검토-기본교육, 교과교육, 교과융합교육에서의 역할을 중심으로, 국어교육학연구, 51(3), 5-46쪽.

- 김지애(2010), 초등학교 입학 전 다문화 가정 자녀를 위한 학습도구어 선정 및 교육, 이중 언어학, 44, 129-155쪽.
- 김지은(2012), 읽기 교과서의 설명 텍스트 난도에 대한 교사와 학생의 인식 차이에 관한 연구, 한국초등국어교육, 49, 33-64쪽.
- 김지혜·남상준·권정화(2013), 초등 사회 교과서 "지리, 환경" 영역 텍스트 분석 - Halliday의 사용역(Register) 개념을 중심으로-, 한국지리환경교육학회지, 21(3), 87-101쪽.
- 김찬종·이정아·맹승호(2007), 지구과학 논문과 지구과학 교과서 텍스트의 과학 언어적 특성 비교, 한국과학교육학회지, 27(5), 367-378쪽.
- 김찬종·이정아·맹승호(2007), 지구과학 논문과 지구과학 교과서 텍스트의 과학 언어적 특성 비교, 한국과학교육학회지, 27(5), 367-378쪽.
- 김형종·강종훈·노대환·허수·박진훈·김규대·김정희·조예진·김홍환·장문석·박범희·김정겸·김해용(2012), 역사 1-2, 금성출판사.
- 김혜연(2013), 교과서 설명 텍스트의 구성 방향, 국제어문 58, 211-242쪽.
- 김호정(2006a), 담화 차원의 문법 교육 내용 연구. 텍스트언어학 21, 145-177쪽.
- 김호정(2006b), 한국어 교사에게 필요한 교육 문법 지식 내용 연구-관형 표현을 중심으로. 이중 언어학 32, 159-190쪽.
- 김호정(2016), 예보 담화의 문법교육용 텍스트화 방향 연구: 일기예보 담화의 '상호적 메타 기능' 분석을 토대로, 국어교육연구, 38, 27-65쪽.
- 김호정·김가람(2017), 체계적 문헌 고찰을 통한 한국어 교육과정 연구 동향 분석. 한국언어문화학 14(1), 75-110쪽.
- 김호정·정연희(2016), 한국어 수업 중에 이루어지는 수정적 피드백에 대한 실행연구, 우리말연구, 47, 187-226쪽.
- 김호정·진가연·이원기(2017), '다문화가족 대상 한국어교원' 재교육 프로그램 내용 개발을 위한 요구 분석, 외국어교육, 24(4), 245-275쪽.
- 남기심(1978), 국어문법의 시제 문제에 관한 연구, 탑출판사.
- 남부현·김연이(2011), 다문화 가정 학생과 일반 학생의 학업성취도 격차 연구, 다문화교육, 2(3), 19-57쪽.
- 노명완(2008), 인간, 언어, 교육, 그리고 문식성, 노명완·박영목 외 편, 문식성 교육연구(13-41쪽), 한국문화사.
- 노정은·박진욱(2014), 다문화 배경 학습자의 교과 적응을 위한 진단 과제 개발 방안-교과별 학습 언어 기술을 중심으로, 국제한국어교육학회 국제학술발표논문집, 83-92쪽.

- 문숙영(2009), 현대국어-느-의 범주와 형용사와의 결합제약, 국어학, 45, 199-226쪽.
- 문숙영(2017), 유형론의 관점에서 본 한국어의 ‘것’ 명사절, 국어학, 84, 33-88쪽.
- 문숙영(2018), 관련성 이론의 관점에서 본 접속 부사의 의미 기능, 국어학, 88, 97-136쪽.
- 민경모(2008), 한국어 지시사 연구, 연세대학교 박사학위논문.
- 민현식(2000), 제2 언어로서의 한국어 문법 교육의 현황과 과제, 새국어생활, 10(2), 81-101쪽.
- 민현식(2003), 국어 문법과 한국어 문법의 상관성, 한국어교육, 14-2, 국제한국어 교육학회, 107-141쪽.
- 민현식(2008), 한국어교육을 위한 문법 기반 언어 기능의 통합 교육과정 구조화 방법론 연구, 국어교육연구, 22, 261-334쪽.
- 민현식(2010), 통합적 문법 교육의 의의와 방향, 문법교육, 12(1), 1-37쪽.
- 민현식(2011), 국어 교과서 제재 선정의 문제점, 국어교육, 136, 357-387쪽.
- 민현식(2015), 국어교육과 생애주기 (평생) 교육의 학제적 접근-평생 국어 교육의 문해력 증진을 위하여, 국어교육학연구, 50(1), 6-46쪽.
- 민현식(2015), 메타분석에 의한 ‘한국어교육’의 학문 동향과 발전 방향, 한국어 교육, 26(4), 339-358쪽.
- 민현식(2016), 국어교육의 철학과 정책, 국어교육학연구, 51(2), 5-52쪽.
- 민현식(2019), 한국의 국가 발전과 모어교육의 상관성, 신청어문, 46, 5-46쪽.
- 박민신(2018), 의미 범주 기반 한국어 이유 표현 교육 연구, 서울대학교 박사학위 논문.
- 박석준(2016), 한국어 교육과정 수정·보완 및 한국어 성취도 측정 도구 개발 연구 사업 최종 보고서, 교육부 국가평생교육진흥원 중앙다문화교육센터.
- 박성희(2007), 설명적 텍스트의 의미 구조 이해 전략 연구, 서울대학교 석사학위 논문.
- 박영목(2008), 21세기 문식성의 특성과 문식성 교육의 과제, 노명완·박영목 외 편, 문식성 교육연구(42-77쪽), 한국문화사.
- 박인기(2008), 문화와 문식성의 관계 맺기, 노명완·박영목 외 편, 문식성 교육연구 (78-98쪽), 한국문화사.
- 박재은·안태연(2013), 고등학생 영어 쓰기 담화의 체계 기능 언어학적 분석, 응용 언어학, 29(2), 165-192쪽.
- 박재희·강창숙(2015), 고등학교 사회교과서 지리 영역 텍스트의 상호텍스트성 분

- 석, 사회과교육연구, 22(1), 145-163쪽.
- 박종훈(2008), 텍스트의 기능적 분석과 그 국어교육적 의미-동성(transitivity)을 중심으로, 국어교육학연구, 33, 427-448쪽.
- 박지윤·석동일(2007), 이중 언어 환경 아동의 언어연령과 평균형태소길이의 특성, 특수교육저널: 이론과 실천 8(3), 445-463쪽.
- 박진용(2013), 텍스트구조 관련 읽기교육 내용 고찰, 한국초등국어교육, 51, 65-100쪽.
- 박진욱·노정은(2017), 다문화 배경 학습자의 수학 문장제 수행력 향상을 위한 교육 방안, 우리어문연구, 59, 351-382쪽.
- 배소영(1997), 한국아동의 문법형태소 습득에 관한 연구: 조사 “가, 이, 는, 도, 를”, 언어청각장애연구, 2, 1-14쪽.
- 배소영(2006), 한국어 발달특성과 학령전기 문법형태소, 한국어학, 31, 31-45쪽.
- 배소영·곽금주(2011), 한국판 맥아더-베이츠 의사소통 발달평가 (K MB CDI), 마인드프레스.
- 배소영·김미배(2010), 초등 저학년 다문화 가정 아동의 읽기와 언어, 언어청각장애연구, 15(2), 한국언어청각임상학회, 146-156쪽.
- 배소영·이승환(1996), 한국 아동의 이야기 산출 연구 (I), Communication Sciences & Disorders 1(1), 34-68쪽.
- 서경희·홍종화(1999), "이게 바로 그거야": 원근지시에서 태도지시로, 담화와 인지 6(2), 담화인지언어학회, 1-22쪽.
- 서상규(2001), 외국인을 위한 한국어 학습 사전개발(1차년도) 최종 보고서, 문화관광부.
- 서영진(2014), 교과서 토론 담화 텍스트의 적합성 분석-논증 구성 및 상호교섭 양상을 중심으로, 국어교육학연구, 49(2), 295-351쪽.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999), 국어교육학 사전, 대교출판.
- 서울대학교 국어교육연구소(2014), 한국어교육학 사전, 하우.
- 서정국(1968), 국어 기본 어휘의 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 서정수(2005), 한국어의 부사, 서울대학교출판부.
- 서혁·이소라·류수경·오은하·윤희성·변경가·편지윤(2013), 읽기(독서) 교육 체계화를 위한 텍스트 복잡도 상세화 연구 (2), 국어교육학연구, 47, 253-290쪽.
- 소지영·주세형(2018), 초등학교·중학교 역사 교과서의 언어적 특성 연구 - 국어 교과의 도구 교과적 본질을 중심으로-, 한국초등국어교육, 65, 77-108쪽.
- 손경미(2010), 다문화 가정 초등학생의 한국어 능력 향상을 위한 사고 도구어 조

- 사, 다문화콘텐츠연구, 3, 93-113쪽.
- 손정우(2013), 고등학교 과학 교과서에 서술된 내러티브 텍스트 분석: 에너지 관련 내용을 중심으로, 에너지기후변화교육, 3(1), 33-46쪽.
- 송성민(2013), 사회과 교과서의 텍스트 구조 분석을 위한 기초 연구-정량적 분석 방법의 제안, 시민교육연구, 45(4), 101-137쪽.
- 신명선(2004), 국어 사고 도구어 교육 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 신명선(2009), 텍스트 결속 기제로 작용하는 국어 명사의 특징에 대한 연구, 한국어학, 42, 193-219쪽.
- 신명선(2011), 국어 교과서의 텍스트적 특징에 대한 통시적 연구-1~7차 중학교 [국어] 1-1학기 1단원을 통해, 텍스트 언어학, 30, 73-110쪽.
- 신범숙(2017), 한국어 교육과정 학습 한국어의 언어 재료 탐구-역사 교과를 중심으로, 한국언어문화학, 14(2), 51-79쪽.
- 신범숙(2018), KSL 학습자의 학업 문식성 신장을 위한 교과 학습 언어 교육 내용 연구-역사 교과 텍스트를 중심으로, 한국어 교육 29(3), 117-144쪽.
- 신선경(2011), 공통 과학 교과서의 텍스트성 연구-텍스트의 의도성과 용인성을 중심으로, 텍스트언어학, 31, 123-147쪽.
- 신소연(2017), 내용 요소 분석을 통해 본 역사 교육과정 개정의 계열성-2007, 2009, 2015 개정 교육과정 사례를 중심으로, 전북사학, 51, 183-222쪽.
- 신지연(1993), 구어에서의 지시어의 용법에 대하여 : '그러-', '이러-', '저러-'를 근거로, 어학 연구, 29(3), 363-381쪽.
- 신지현·최영환(2006), 교과 문식성을 통한 국어 교과와 타 교과의 관계, 한국초등국어교육, 31, 99-134쪽.
- 신형욱·이재원(2011), 교과서의 텍스트언어학적 고찰-텍스트언어학의 과제와 한계, 텍스트언어학, 30, 135-160쪽.
- 심상민(2014), 다문화 학습자를 위한 한국어교육 연구의 동향 분석-(한)국어교육 학위 논문의 연구 경향 분석, 새국어교육, 98, 153-183쪽.
- 심혜령(2015), KSL 학습자를 위한 내용 중심 한국어교육 기반 교과교육 방안 연구-과학 교과를 중심으로-, 새국어교육, 105, 325-347쪽.
- 심혜령·박석준(2017), 한국어(KSL) 교육과정에서의 학습 한국어 개념 설정 원리와 실제, 언어와 문화, 13(3), 97-115쪽.
- 심혜령·박석준·김윤주·문정현·이미향·이숙진·이은영·홍종명·오현아·이선중·황성은(2019), 중고등학생을 위한 표준 한국어: 의사소통 1-4, 마리복스.
- 심혜령·박석준·오현아·이선중·황성은·김윤주·문정현·이미향·이숙진·이은영·홍종명

- (2019), 중학생을 위한 표준 한국어: 학습 도구, 마리복스.
- 심혜령·조태린(2016), 한국어(KSL) 교육과정 개정과 어휘 자료 선정 연구, 한국언어문화교육학회 학술대회 자료집, 129-136쪽.
- 안성우·신영주(2008), 저소득층 일반아동과 다문화 가정 아동의 음운인식능력 비교 연구, 언어치료연구, 17(4), 81-94쪽.
- 양동휘(1978), 국어 관형절의 시제, 한글, 162, 205-221쪽.
- 양명희(1998), 현대국어 대용어에 대한 연구, 국어학회.
- 양명희(2011), 고등학교 사회 교과서의 텍스트언어학적 분석, 텍스트언어학, 31, 175-200쪽.
- 양성오·황보명(2009), 취학전 다문화 가정 아동과 일반가정 아동의 음운인식능력 비교연구, 언어치료연구, 18(1), 37-56쪽.
- 양영희(2013), 바람직한 한국어 교육과정을 위한 몇 가지 제언, 학습자중심교과교육학회지, 13(2), 199-219쪽.
- 양정실(2007), 국어 교과서의 '목소리' 탐구 시론, 국어교육, 122, 145-175쪽.
- 양정현(2015), 2015 역사과 교육과정의 논리와 구성, 역사비평 113, 262-287쪽.
- 양정호(2011), 중학교 사회 교과서의 텍스트언어학적 이해-정치 영역을 중심으로, 텍스트언어학, 31, 201-224쪽.
- 양찬호·김지영·신필여·위햇님·신명환·강도영·김소요·민현식·김찬종·노태희(2011), 과학 학습 과정에서 나타나는 중간언어의 유형 및 과학 언어에 대한 이해수준 변화에 따른 중간언어의 특징, 한국과학교육학회지, 31(5), 745-757쪽.
- 양태영(2010), 설명텍스트의 표지와 텍스트구조 분석, 한국어 의미학, 31, 109-142쪽.
- 양호환(1996), 역사교과서의 서술양식과 학생의 역사이해, 역사교육, 59, 1-23쪽.
- 양호환(2011), 중등 역사 교육과정 개발의 현안과 역사교육 개선 방안, 역사교육, 120, 293-319쪽.
- 양호환·박지원(2017), 역사 텍스트 독해를 둘러싼 동향과 쟁점, 역사교육, 142, 259-286쪽.
- 양호환·최상훈·신성곤·김보림·신유아·김성자·심종석·김효정(2012), 역사 1-2, 교학사.
- 왕문용·민현식(1993), 국어 문법론의 이해, 개문사.
- 원진숙(2014), 다문화 배경 학습자를 위한 한국어 교육의 과제, 국어교육, 144, 1-36쪽.
- 원진숙(2016), KSL을 통해 본 초·중등학교의 한국어문화교육의 현황과 과제, 국제

- 한국언어문화학회 제22차 학술대회 자료집, 30-52쪽.
- 원진숙·김희동(2015), 한국어교육학: 학령기 다문화 배경 학습자 대상 KSL 교육 연구 동향 분석-주요 학술지 게재 논문을 중심으로, 새국어교육, 105, 349-372쪽.
- 유현경(2018), 한국어 명사절의 범위에 대한 연구, 한글, 79(1), 37-66쪽.
- 윤신원(2012), 설명 텍스트의 연령대별 담화 구조 분석-초등학교 1, 6 학년 읽기 교과서 대비 고찰, 텍스트언어학, 33, 435-468쪽.
- 윤여각(2018), 2018 한국어 교육과정의 이해 직무 연수-심화 과정, 국가평생교육진흥원.
- 윤준채(2016), 초등 국어 교과서의 텍스트는 충분히 흥미로운가-정보 전달 텍스트에 대한 흥미와 흥미 요소 탐색, 한국어문교육, 20, 147-166쪽.
- 윤희현(2005), 현대국어 접속어미 연구, 박이정.
- 윤희경(1997), 아동의 한글 읽기발달에 관한 연구: 자소-음소 대응규칙의 터득을 중심으로, 부산대학교 박사학위논문.
- 윤희원(2009), 다문화 사회와 국어교육-다문화 가정 자녀의 (한)국어 교육을 중심으로, 국어교육학연구 34, 5-25쪽.
- 이경화(2006), 균형적 기초문식성 교육 내용 연구, 국어교육, 120, 139-168쪽.
- 이관규(1994), 합성동사의 구성에 대한 고찰, 한국어학, 1, 365-387쪽.
- 이관규(2002), 국어의 문장 구성에 대한 연구와 전망, 한국어학, 16, 105-147쪽.
- 이관규(2003), 국어 지식 교육의 평가 내용과 방법의 현황 및 문제점, 이중 언어학 23, 211-226쪽.
- 이관규(2004), 국어 지식 영역의 교수학습에 있어서 평가 방법에 대한 체계적 및 실제적 연구, 한국어학, 22, 299-334쪽.
- 이관규(2008), 국어교육의 성격과 국어 능력 평가의 한 문제, 문법교육, 8, 139-154쪽.
- 이관규(2009), 통합적 문법 교육의 의의와 방법, 문법교육, 11, 259-282쪽.
- 이관규(2018), 체계 기능 언어학의 특성과 텍스트 평가, 문법교육, 34, 한국문법교육학회, 195-222쪽.
- 이관규(2019), 체계 기능 언어학의 한국어교육학적 적용 방안, 한국어 교육, 30(3), 145-162쪽.
- 이광오(2003), 한국어의 어휘 처리에서 한자 지식의 효과, 성곡논총, 34(1), 459-508쪽.
- 이광오(2010), 문식성 발달에 대한 인지심리학적 접근, 한국초등국어교육, 52-72

쪽.

- 이기연(2015), 초등학교 교과서 수록 어휘 양상 연구, 학습자중심교과교육연구, 15, 669-689쪽.
- 이대규(1998), 국어교육의 이론, 교육과학출판사.
- 이미미(2016), 초등 사회 교과서 어휘 분석 및 개선 방안 연구, 사회과교육, 55(2), 37-55쪽.
- 이보라미(2010), 학습 목적 한국어 교육을 위한 초등학교 국어과 교과서 '활동 지시문' 연구, 이중 언어학, 43, 325-344쪽.
- 이삼형·김시정·김정선(2017), 국어 기본 어휘 선정을 위한 기초 연구-현황과 과제를 중심으로, 국어교육, 156, 61-90쪽.
- 이성만(2016), 텍스트언어학과 언어교육, 텍스트언어학, 41, 175-198쪽.
- 이성영(1992), 국어 교과 교재의 특성, 국어교육학연구, 2, 71-92쪽.
- 이성영(2006), 국어 교과서를 구성하는 텍스트들의 유형, 한국초등국어교육 32, 283-305쪽.
- 이성영(2008), 읽기 발달 단계에 대한 연구-몇 가지 논점을 중심으로, 국어교육, 127, 51-80쪽.
- 이슬비(2016), 한국어 학술 텍스트의 필자 태도 표현 교육 연구, 서울대학교 박사 학위논문.
- 이영옥(2004), 영어관계절 구문 번역의 문제, 번역학연구, 5(1), 145-166쪽.
- 이은희(2011), 국어 교과서의 텍스트성 연구-단원 구성 체제를 중심으로, 텍스트언어학 31, 253-278쪽.
- 이용백(1989), 국민학교 학습용 기본어휘 연구, 대한교과서 주식회사.
- 이정아·맹승호·김혜리·김찬중(2007), 교육과정 변천에 따른 초등 과학 교과서 텍스트에 대한 체계 기능 언어학적 분석, 한국과학교육학회지 27(3), 242-252쪽.
- 이지수(2014), 문법 단원 본문 텍스트의 중층적 구조, 국어교육학연구, 49(2), 481-511쪽.
- 이진아·편도원·곽승철(2011), 발달장애아동의 기초 학습어휘 선정에 관한 연구: 유치원 및 초등학교 아동을 중심으로, 특수교육학연구, 46(2), 29-50쪽.
- 이창수(2009), 영어 관광안내서의 평가어 비교분석연구, 영미연구, 20, 187-205쪽.
- 이춘근(2003), 문장 바꾸기 지도 연구, 우리말연구, 13, 183-203쪽.
- 이춘근·김명운(2002), 읽기·쓰기 능력 발달을 위한 문장 교육 교재 개발 연구: 문형지도를 중심으로, 국어교육학연구, 18, 348-378쪽.

- 이충우(1991), 초등학교 1. 2학년 국어과 교과서 어휘 조사 연구, 관동어문학 7, 5-39쪽.
- 이해영(2005), 메타담론으로 본 국사교과서의 수사적 표현 변화, 역사교육연구, (1), 41-77쪽.
- 이해영(2014), 역사교과서 서술의 원리, 책과함께.
- 이해영(2016), 텍스트구조표지를 활용한 초등사회교과서 서술 분석: 5학년 2학기 사회교과서(역사영역)를 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 16(6), 27-50쪽.
- 이해영(2017), 동사성 체계를 이용한 역사교과서 서술방식 분석-임진왜란을 중심으로, 학습자중심교과교육연구, 17, 217-235쪽.
- 이향주(2018), 역사 텍스트 서술 방식에 따른 초등학생의 질문 유형 분석, Journal of Research, 22(4), 235-250쪽.
- 이혜리(2013), KSL 학습자를 위한 내용 중심 교육 방안 연구 : 중도 입국 청소년을 대상으로, 한국의국어대학교 석사학위논문.
- 임성규(1992), 국민학교 교과서의 문장 난이도 연구, 한국초등국어교육 8, 77-106쪽.
- 임지룡(1991), 국어의 기초 어휘에 대한 연구, 국어교육연구 23(1) 87-132쪽.
- 임철성(1992), 현대국어 관형형어미의 시제 연구, 용봉인문논총, 21, 233-249쪽.
- 임철성·양은숙(2007), 국어 교과서 "주장 텍스트"의 구조와 학생 작문 텍스트의 구조의 상관 연구-고2를 대상으로, 국어교육, 123, 279-303쪽.
- 임홍빈(1974), 명사화의 의미특성에 대하여, 국어학, 2, 83-104쪽.
- 장경희(1980), 지시어 '이·그·저'의 의미 분석, 어학연구, 16-2, 167-184쪽.
- 장경희(1995), 국어 접속 어미의 의미 구조, 한글, 227, 151-174쪽.
- 장현진·전희숙·신명선·김효정(2013), 영유아의 기초 어휘 선정 연구, 언어치료연구, 22(3), 169-187쪽.
- 장현진·전희숙·신명선·김효정(2014), 초등학생 교육용 기초 어휘 선정 연구. 언어치료연구, 23, 157-170쪽.
- 전영주·김은성(2015), 교과 어휘의 기능 분류에 따른 교과 학습 어휘의 개념 설정 - 국어·사회과 교과서 어휘 구성 비교 분석을 중심으로 -, 새국어교육, 104, 261-293쪽.
- 전은주(2014), 다문화 배경 학습자를 위한 KSL 교수-학습 방법-학습 한국어를 중심으로, 국어교육, 144, 61-91쪽.
- 정재정·김태식·박근철·최병택·강신태·구본형·장종근·박찬석·강성주·김종현·김지현

- (2012), 역사 1-2, 지학사.
- 정종성(2013), 초등학교 읽기 교과서의 텍스트 난이도 위계화 탐색, 학습장애연구, 10, 31-50쪽.
- 정현선(2005), 언어·텍스트·매체·문화 범주와 ‘복합 문식성 개념을 통한 미디어 교육의 국어교육적 수용에 관한 연구, 한국초등국어교육학회, 28, 307-337쪽.
- 정혜승(2003), 국어 교과서 연구의 현황과 반성, 국어교육학연구, 16, 433-469쪽.
- 정혜승(2008a), 문식성 개념 변화와 교육과정적 함의, 노명완·박영목 외 편, 문식성 교육연구(169-191쪽), 한국문화사.
- 정혜승(2008b), 문식성(literacy)의 변화와 기호학적 관점의 국어 교과 교육과정 모델, 교육과정연구, 26(4), 149-172쪽.
- 정혜승(2010a), 초등학교 저학년 문식성 교육과정의 향방, 한국초등국어교육, 42, 186-216쪽.
- 정혜승(2010b), 글 난도(Difficulty) 평가를 위한 질적 방법 연구, 국어교육, 131, 523-549쪽.
- 정호섭(2015), 중학교 역사교과서의 고구려사와 발해사 서술 검토, 46, 43-76쪽.
- 제민경(2011), 텍스트 중심 문법교육의 방향 탐색-신문 텍스트의 “전망이다” 구문을 중심으로, 국어교육, 134, 155-181쪽.
- 조수진·진대연·윤희원(2008), 다문화 가정 자녀를 위한 ‘학습 한국어’ 학습 개발의 방향, 이중 언어학, 37, 235-264쪽.
- 조영달(2006), 다문화 가정교육 지원을 위한 자료 개발 연구, 교육인적자원부.
- 조진수(2018), 문법 문식성 관점의 문장 구조 교육 내용 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 조철기(2011), 지리 교과서에 서술된 내러티브 텍스트 분석, 한국지리환경교육학회지, 19(1), 49-65쪽.
- 조철원(1997), 고등학교 국어 교과서 어휘 연구, 경남대학교 석사학위논문.
- 조혜영·이창호·권순희·서덕희·이은하(2007), 다문화가족 자녀의 학교생활실태와 교사, 학생의 수용성 연구, 한국청소년정책연구원.
- 주세형(2005), 통합적 문법 교육 내용 설계의 원리와 실제 연구, 서울대학교 박사학위논문.
- 주세형(2009), 할리데이 언어 이론의 국어교육학적 의미, 국어교육, 130, 173-204쪽.
- 주세형(2014a), 통합적 문법교육의 전제와 의의, 국어교육연구, 34, 57-86쪽.
- 주세형(2014b), 국어 교과서 연구의 이론적 특성과 발전 방향, 국어교육학연구,

- 49(1), 657-701쪽.
- 주세형(2015b), 주제발표 1: 융복합 시대 국어 문법교육학의 역할-내용 전문가와의 소통을 중심으로. 한국어교육학회 학술발표논문집, 21-41쪽.
- 주세형(2016), <언어와 매체> 교재 구성의 원리-문법 영역에서의 통합 원리 탐색을 중심으로, 문법교육, 28, 237-286쪽.
- 주세형(2019), 학교의 언어를 관찰하고 기획하는 국어교육학을 위하여, 고려대학교 한국어문교육연구소 학술발표논문집, 23-61쪽.
- 주세형·남가영(2015), 국어 교과 읽기 평가 맥락에서 과학 지문의 특성 연구, 교육과정평가연구, 18(3), 313-342쪽.
- 주세형·남가영(2019), 핵심 질문 중심으로 본 국어과 평가의 이론적 모형 연구-읽기 선택형 평가를 중심으로, 새국어교육, 121, 243-292쪽.
- 차봉준(2015), 담화표지 교육을 통한 학문 목적 텍스트 구성 교육, 교양교육연구 9(3), 313-341쪽.
- 천경록(1999), 읽기의 개념과 읽기 능력의 발달 단계, 청람어문교육, 21(1), 263-282쪽.
- 천시권·김종택(1971), 국어의미론, 형설출판사.
- 최근애·이병규(2013), 학습 한국어 교수-학습 방안 연구-초등학교 사회과 역사 영역을 중심으로, 한국초등교육, 24(4), 79-93쪽.
- 최상재(1993), 고등학교 국어 교과서 어휘 연구. 경남대학교 석사학위논문.
- 최성호·정정훈·정상원(2016), 질적 내용분석의 개념과 절차, 질적탐구, 2, 127-155쪽.
- 최숙기(2012), 텍스트 위계화를 위한 텍스트 질적 평가 방안 연구-2007 개정 국어 교과서를 중심으로, 국어교육학연구, 43, 487-522쪽.
- 최진영(2001), 중학교 국어 교과서의 어휘 연구, 계명대학교 석사학위논문.
- 최충일(1999), 6차 교육과정 국어(하) 교과서 어휘 연구, 경남대학교 석사학위논문.
- 최현배(1971), 우리말본, 정음사.
- 최현욱·황보명(2009), 다문화 가정 이주여성의 한국어능력이 자녀의 한국어능력 발달에 미치는 영향, 특수교육저널: 이론과 실천, 10(4), 315-329쪽.
- 한국여성정책연구원(2016), 2015년 전국다문화가족실태조사 분석 연구보고 2016-03.
- 한하림(2019), 제2 언어로서의 한국어 아동 학습자의 복문 산출 양상 연구, 한국어학, 82, 155-184쪽.
- 허금희(1994), 텍스트 연구회 편: 테마-레마 분절과 번역. 텍스트언어학, 1, 59-85

쪽.

허용·김선정(2013), 대조언어학, 소통.

허재영(2007), 한국어 교육에서의 문장 구조와 문형 학습, *어문연구*, 53, 455-479

쪽.

헤럴드경제(2019.06.10.), ‘알레르기 결막염’, 예방 위한 좋은 습관은?,
<http://news.heraldcorp.com/view.php?ud=20190610000545>

호정은(1999), 21세기와 인문학-주제발표 2: 국어연구의 자료와 해석-개화기 국어의 명사화 연구-독립신문 전산 자료를 중심으로, *인문학연구*, 3, 83-101쪽.

홍종명(2015), 운영 사례 분석을 통한 한국어(KSL) 교육과정의 비판적 고찰, *국제어문*, 64, 국제어문학회, 273-295쪽.

홍종선(1983), 명사화(名詞化) 어미(語尾)의 변천(變遷), *국어국문학*, 89, 31-52쪽.

황다정·황민아·임종아(2019), 초등학교 2-3학년 다문화 가정 아동의 전제 의미 추론 능력, *특수교육*, 18(1), 257-271쪽.

황상심·정옥란(2008), 경상도 농촌지역 다문화 가정 아동들의 언어특성, *Communication Sciences and Disorders*, 13(2), 한국언어청각임상학회, 174-192쪽.

Aarts, R., Demir, S., & Vallen, T. (2011). Characteristics of academic language register occurring in Caretaker-Child interaction: Development and Validation of a Coding Scheme, *Language Learning*, 61(4), 1173-1221.

Achugar, M., & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond connectors: The construction of cause in history textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3), 298-318.

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press.

Bakken J.P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension, *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233.

Barnett, M. A. (1986). Syntactic and lexical/semantic skill in foreign language reading: Importance and interaction. *The Modern Language Journal*, 70(4), 343-349.

Baumann J.(1986), *Teaching Main Idea Comprehension*, International

- Reading Association[문선모 역(1995), 중심 내용의 이해와 수업, 교육과학사].
- Beaugrande, R. D., & Dressler, W. U. (1972). *Introduction to Text Linguistics*[김태옥·이현호 역(1991), 담화·텍스트언어학 입문, 양영각].
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L.(2002), *Bringing words to life*, Guilford Press.
- Beck, I. L. (1981). Reading problems and instructional practices. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller(Eds.), *Teaching in a foreign language*(139-156), Longman.
- Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255.
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale NJ.
- Berman, R. A. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. *Reading in a foreign language*, 139-156.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, & classroom perspectives*. Ablex Publishing Corporation.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique (Vol. 5)*. Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B. (2006). Vertical and horizontal discourse: An essay. In *Education and Society* (53-73). Routledge.
- Biancarosa, G., and Snow, C.E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Blakemore, D.(2002), *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*, Cambridge University Press.
- Bloor, T., & Bloor, M. (2014). *The functional analysis of English: A Hallidayan approach*. Routledge.
- Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.
- Caffarel, A. (2000). Interpreting French theme as a bi-layered structure:

- Discourse implications. *Language in Performance*, 247-272.
- Carrell, P. L. (1984). *Some Causes of Text-Boundness and Schema Interference in ESL Reading*. ERIC.
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D. E. (Eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2010). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. A&C Black.
- Christie, F., & Martin, J. R. (2005). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. A&C Black.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: An investigation into secondary school history. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school* (196-230). Cassell.
- Coffin, C. (2006). Learning the language of school history: The role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 413-429.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. The Ontario Institute for Studies in Education, 252. Bloor Street West, Toronto, Ontario M5S 1V6.
- Cummins, J. (2000a). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL quarterly*, 34(3), 537-548.
- Cummins, J. (2000b). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23)*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of language and education*, 2(2), 71-83.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- Da Fontoura, H. A., & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic, and

- working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139-153.
- Day, R. R., Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press[우형식·김수정·안은영·김윤미 역 (2011). 제2언어 교실에서의 열린 읽기, 한국문화사].
- de Oliverira, L. C. & Schleppegrell, M. J. (2015). *Focus on Grammar and Meaning*, Oxford[민현식·신범숙·이지연·임수진·소지영 역(2018), 의미 중심의 문법 교육, 역락].
- Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Tomblin, J. B., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill: A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(4), 294-305.
- Dymock, S. (2005), Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181.
- Dymock, S. (2007), Comprehension strategy instruction : teaching narrative text structure awareness, *The Reading Teacher*, 62(2), 161-167.
- Egins, S. (2004). *Introduction to systemic functional linguistics*. A&C Black.
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. E. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247-273.
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., Lukin, A., Huang, J., & Normandia, B. (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. University of Michigan Press.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What teachers need to know about language*. ERIC.
- Fishrt, D. Nancy F., & Lapp, D. (2008). Shared reading: Modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. JF Bergin & Garvey.

- Givón, T.(1993). *English Grammar Function-Based Introduction*. John Benjamins Publishing Company, [김은일 · 박기성 · 채영희 역(2002), 기능 영문법 I, 박이정].
- Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A., Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (311-335). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. *Learning to read: Basic research and its implications*, 47-56.
- Gove, A., & Wetterberg, A. (2011). *The Early Grade Reading Assessment: Applications and interventions to improve basic literacy*. RTI International.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL quarterly*, 25(3), 375-406.
- Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?*(Policy Report 2000-2001). Stanford: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). General orientation. *Writing science: Literacy and discursive power*, 2-24.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. (2013). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985), *Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A., Hasan, R., & Hasan, R. (1985). *Language, text and context*. Derkin University.
- Harrison, C., & Coles, M. (1992). *The reading for real handbook*. Routledge.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.

- Hasan, R. (1996). Literacy, everyday talk and society. *Literacy in society*, 377-424.
- Haynes, M., & Carr, T. H. (1990). Writing system background and second language reading: A component skills analysis of English reading by native speaker-readers of Chinese. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (375-421). Academic Press.
- Heath, S. B. (1989). Oral and literate traditions among Black Americans living in poverty. *American Psychologist*, 44(2), 367-373.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127-160.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. University of Michigan Press[이수미·이소연 역(2019), 장르와 제2 언어 글쓰기, 하우].
- Iedema, R., Feez, S., & White, P. R. (1994). Media literacy. Disadvantaged schools program, *NSW Department of school education*.
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Allyn & Bacon[천경록 역(2003), 독서 지도론, 박이정].
- Irwin, J. W., & Baker, I. (1989). *Promoting active reading comprehension strategies: A resource book for teachers*. Prentice-Hall.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160-212.
- Kim, H. (2019, November). Conceptualizing and structuring “Academic Korean” for immigrant students. *Proceedings of ASK 2019: Australian Symposium of Korean Communities, Bilingual Practices and Cultural Identities*. 82-102.
- Klesmer, H. (1994). Assessment and teacher perceptions of ESL student achievement. *english Quarterly*, 26(3), 8-11.
- Klingner, J. K., Artiles, A. J., & Barletta, L. M. (2006). English language learners who struggle with reading: Language acquisition or LD?. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 108-128.
- Knapp, P., & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. UNSW Press[주세형·김은성·남가영 역(2007), 장르 텍스트 문법, 박이정].

- Knight-McKenna, M. (2009). Literacy Courses and the Prevention of Reading Difficulties. *In Forum on Public Policy Online* (Vol. 2009, No. 1). Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801.
- Ko, B. A. (2018). Applying Systemic Functional Grammar to Korean Texts: Transitivity, Mood/Modality, and Theme. *언어와 언어학*, 79, 45-76.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language learning*, 57, 1-44.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public opinion quarterly*, 16(4). 631-642.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kuder, S. J. (2007). *Teaching students with language and communication disabilities*. Allyn & Bacon[김화수(2010), 언어장애와 의사소통장애: 학령기 아동 가르치기, 시그마프레스].
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of educational psychology*, 95(1), 3-21.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. McGraw-Hill Education.
- Lenz, B. K., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 149-158.
- Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39, 1005-1019
- Litowitz, B. (1977). Learning to make definitions. *Journal of Child Language*, 4(2), 289-304.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second

- language acquisition. *Handbook of second language acquisition*. Academic Press
- Lyons, J. (1977). *Semantics. Volume I*. Cambridge[강범모 역(2011), 의미론 1, 한국문화사].
- Malvern, D. D. & Richards, B. J. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 85-114.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. P. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave.
- Martin, J. R. (1999). Modelling context: A crooked path of progress in contextual linguistics. In Mohsen Ghadessy (ed.), *Text and context in functional linguistics*, 25-61.
- Martin, J.R. & J. Rothery(1993), *The Power of Literacy : A Genre Approach to Teaching to writing*, Pittsburgh Univ. Press.
- Meltzer, J., Smith, N.C., and Clark, H. (2003). *Adolescent literacy resources: Linking research and practice*. Providence, R.I.: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. In *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage.
- Muller, J. (2011). Through others' eyes: The fate of disciplines. *Disciplinarity: Functional linguistics and sociological perspectives*, 13-34.
- Murphy, J. M. & Stoller, F. L.(2001), Sustained-content language teaching: An emerging definition. *TESOL Journal* 10(2/3), 3-5.
- Nation, P., & Meara, P. (2002). Vocabulary. An introduction to applied linguistics, 35-54.
- Nation, P., & Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 14, 6-19.
- Nist, S. L., & Olejnik, S. (1995). The role of context and dictionary

- definitions on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2). 172-193.
- Owens Jr, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. Pearson [이승복·이희란 역(2013), 언어발달, 시그마프레스].
- Pally, M.(2000), *Sustained content teaching in academic ESL/EFL*, Houghton Mifflin.
- Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into practice*, 39(4), 237-247.
- Perie, M., Moran, R., & Lutkus, A. D. (2005). The Nation's Report Card. NAEP 2004 Trends in Academic Progress: Three Decades of Student Performance in Reading, 1971-2004 and Mathematics, 1973-2004. NCES 2005, 464. *National Center for Education Statistics*.
- Pinker, S. (2009). *Language Learnability and Language Development, With New Commentary by the Author: With New Commentary by the Author (Vol. 7)*. Harvard University Press.
- Reeves, D. B. (2006). *The learning leader: How to focus school improvement for better results*. ASCD.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 177-196.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259-272.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M., & Oteíza, T. (2004). The grammar of history: Enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL quarterly*, 38(1), 67-93.
- Schiff-Myers, N. B. (1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(1), 28-33.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.

- Schleppegrell, M. J. (2011). Supporting disciplinary learning through language analysis: Developing historical literacy. *Disciplinary: Functional linguistic and sociological perspectives*, 197-216.
- Schwanenflugel, P. J., & Knapp, N. F. (2015). *The psychology of reading: Theory and applications*. Guilford Publications.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & collaboration with COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94(2), 143-174.
- Shanahan, T. (1998). Readers' awareness of author. In N. Nelson & R. C. Calfee (Eds.), *The reading-writing connection* [Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education] (88-111). Chicago: University of Chicago Press.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40-59.
- Shiff-Myers, N.B.(1992). Considering arrested language development and language loss in the assessment of second language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23, 28-33.
- Short, D., & Fitzsimmons, S. (2007). *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners: A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Smirnova, E., & Mortelmans, T. (2010). *Funktionale Grammatik: Konzepte und Theorien*. Walter de Gruyter[최지영 역(2015), 기능문법의 개념과 이론, 한국문화사].
- Snow, C. (2002). (Chair). *RAND reading study group: Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND.
- Snow, M. A.(2005), A model of academic literacy for integrated language and content instruction. *Handbook of research in second language teaching and learning* 1, 693-712.
- Sperber, D., D., Wilson(1986/1995), *Relevance: Communication and*

- Cognition*, Blackwell.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: Changing perspectives. *Handbook of reading research*, 2, 418-452.
- Swaffar, J. K., Arens, K., & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Pearson College Division.
- Swain, E. (2010). *Getting engaged: Dialogistic positioning in novice academic discussion writing*. EUT Edizioni Università di Trieste.
- Swanson, H. L., & Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictor of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93, 720-734.
- Teruya, K. (2007). *A systemic functional grammar of Japanese*. Bloomsbury Academic.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Thompson, G. (2014). *Introducing Functional Grammar (3rd ed.)*. Routledge.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis: In search of meaning*. Sage.
- Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The home observation for measurement of the environment revisited. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(1), 25-35.
- Vacca, R. T. & Vacca, J. A. (2008). *Content Area Reading-Literacy Learning Across Curriculum*, Pearson A&B.

[부록 1] 한국어(KSL) 학습자와 국어 학습자 대상 설문의 교과 설명 텍스트
(국어)

[1-2]

진행자: 요즘 어린이 음료수 용기의 뚜껑을 보면 화려한 장식이 달려 있거나, 다양한 방법으로 열 수 있게 돼 있죠. 보기도 좋고 재미있기도 해서 아이들에게 인기가 많습니다. 그런데 이런 뚜껑이 어린이의 질식 사고 등을 일으킬 수 있는 것으로 조사됐습니다.

○○○ 기자가 취재했습니다.

기자: 젓병처럼 빨아 먹을 수 있게 만든 어린이용 음료수 용기의 뚜껑, 캐릭터 완구를 붙이는 등 알록달록한 장식까지 해 났습니다. 하지만, 이런 구조의 뚜껑이 자칫하면 안전사고를 부를 수 있습니다.

주부: 큰애가 이걸 먹다가 아랫입술이 여기에 물렸거든요. 그럴 때는 너무 속상했어요.

기자: 한 업체의 용기 뚜껑은 지름이 2.1센티미터에 불과합니다. 자칫 이것이 입속으로 들어갈 경우 기도가 막힐 수도 있습니다. 뚜껑의 틈 사이에 혀가 끼어 다치는 사고도 발생합니다.

한국소비자원 팀장: 업계에 시정을 권고할 예정이고 관계 당국에 감독을 철저히 해 줄 것을 건의할 예정입니다.

기자: 실제 미국과 영국 등에서는 최근 6년 동안 질식 사고 등으로 네 차례에 걸쳐 어린이용 음료수 제품에 대한 리콜이 이뤄졌습니다.

□□□ 뉴스, ○○○입니다.

[3-4]

우리가 사용하고 있는 낱말을 그 말이 생겨난 근원에 따라 분류하면 고유어, 한자어, 외래어로 나눌 수 있다.

고유어는 우리말에 원래부터 있던 낱말이나 그것을 바탕으로 하여 새로 만들어진 낱말을 말한다. ‘아버이’, ‘하늘’, ‘땅’, ‘아름답다’와 같은 낱말이 고유어이다.

한자어는 한자를 바탕으로 하여 만들어진 낱말이다. 한자어는 고유어를 밀어내기도 하였다. ‘강’이 ‘가람’을, ‘동풍’이 ‘샛바람’을 밀어내어 고유어는 잘 쓰이지 않게 되었다. 고유어와 한자어가 함께 쓰이는 경우도 있는데, ‘달걀’과 ‘계란’, ‘오누이’와 ‘남매’ 등이 그것이다.

외래어는 다른 나라의 말이 들어와서 우리말처럼 쓰이는 낱말이다. 나라 사이의 교류에 따라 일본어, 영어 등의 말이 들어오면서 빌려 쓰게 된 말이다. ‘냄비’, ‘라디오’, ‘버스’, ‘택시’, ‘텔레비전’ 등이 외래어이다.

[5-6]

하버드 대학에는 목표가 사람의 인생에 미치는 영향에 대해 조사한 자료가 있다. IQ와 학력, 자라온 환경 등이 비슷한 사람들을 연구 대상으로 선정하여 25년간 연구를 실시한 결과 놀라운 사실을 발견할 수 있었다.

‘목표가 있느냐?’라는 질문에 27%의 사람은 목표가 없고, 60%는 목표가 희미하며 10%는 목표가 있지만 비교적 단기적이라고 응답하였다. 단지 3%의 사람만이 명확하면서도 장기적인 목표를 가지고 있었다.

명확하고 장기적인 목표가 있던 3%의 사람은 25년 후에 사회 각계의 최고 인사가 되었다. 그들 중 대부분은 사회의 주도적인 위치에서 영향력을 행사하고 있었다.

10%의 단기적인 목표를 지녔던 사람들은 대부분 사회의 중상위층에 머물러 있었다. 그들은 단기적인 목표를 여러 번에 나누어 달성함으로써 사회 전반에서 전문가로 활동하고 있었다. ① 예를 들어 그들은 의사, 변호사, 건축가, 기업가 등으로 활약하고 있었다.

그 중 목표가 희미했던 60%는 대부분 사회의 중하위층에 머물러 있었다. 그들은 모두 안정된 생활환경에서 일하고는 있지만, 10%의 사람들에게 비해 뚜렷한 성과는 없었다.

우리가 주목해야 할 것은 바로 27%의 목표가 없던 사람들이다. 그들은 모두 최하위 수준의 생활을 하고 있었고, 취업과 실직을 반복하며 사회가 나서서 구제해 주기만을 기다렸다.

[7-8]

팝콘(popcorn)은 ‘펑 소리 나는 튀긴 옥수수, 터진 옥수수’를 뜻한다. 팝콘용 옥수수는 우리가 흔히 먹는 일반 옥수수와는 달리 알이 작고 단단하며 수분이 적은 것이 특징이다. 팝콘용 옥수수의 낱알 속 소량의 수분과 단단한 껍질은 팝콘을 만드는 데 중요한 역할을 한다.

팝콘용 옥수수에 열을 가하면 낱알 속 수분이 수증기가 되어 부피가 커지면서 수증기가 낱알 밖으로 나가려고 한다. 다시 말해 옥수수 낱알이 열을 받게 되면 수분이 기체 상태로 변화하게 되고 낱알 내부의 압력이 증가하면서 낱알의 부피가 커지게 된다. ① 이로 인해 내부의 압력을 견디지 못한 수증기가 밖으로 빠져 나오면서 낱알의 안쪽이 터지게 된다. 이러한 원리로 팝콘이 만들어지는 것이다.

그렇다면 팝콘이 만들어질 때 ‘펑’ 소리는 왜 나는 것일까? 팝콘용 옥수수는 일반 옥수수보다 껍질이 단단하고 열이 몇 배나 더 빠르게 전달된다. 그래서 팝콘용 옥수수에 열을 가하면 빠른 시간 안에 낱알 속 수분의 온도가 끓는점에 도달하게 된다. 낱알 속의 뜨거워진 수증기는 순식간에 팽창하게 되고 옥수수의 단단한 껍질은 더 이상 견디지 못하고 타닥닥 소리를 내며 펑 터져버리는 것이다. 이때 열에 의해 튀겨진 옥수수 낱알 속의 전분이 부풀어서 밖으로 튀어나오면서 하얗고 보드라운 팝콘이 되는 것이다.

[9-10]

착한 여행은 단순한 생태 체험이나 휴식이 아니라 지역 경제 살리기와 환경 운동에 적극 동참하는 여행이다. 여행자는 세계 시민으로서 주인 의식을 가지고 현지의 경제, 사회, 문화, 환경을 존중한다. 즉, 착한 여행은 여행자와 현지인 모두에게 이익이 되는 즐거운 여행이다.

착한 여행은 가능한 한 탄소 배출량이 많은 항공기의 이용을 줄이고 현지 대중교통을 이용하는 것이다. 도로, 철도, 자전거, 도보로 이동하면 시간은 많이 소요되지만 다채로운 풍경과 추억을 얻을 수 있다.

히말라야 등반 관광객이 모여드는 네팔 산악 마을의 경우 집꾼, 민박 업소 등 현지인에게 돌아가는 수익은 불과 1.2%인 것으로 알려져 있다. 현지인에게 실질적인 도움을 주려면 그들이 직접 운영하는 시설과 서비스를 이용하는 것이 최선이다. 착한 여행은 거대 자본이 운영하는 호텔, 리조트보다 현지인이 운영하는 숙박 시설, 식당, 여행사를 이용하는 것이다.

착한 여행은 동물 학대가 이루어지는 관광 상품에 참여하지 않는 것이다. 사람을 태우거나 쇼를 보여 주기 위해 코끼리는 쇠사슬과 쇠갈고리로 새끼 때부터 조련된다. 쇠사슬에 묶여 피범벅이 된 채 절규하는 새끼 코끼리를 본다면 코끼리 쇼와 코끼리의 등에 타는 것이 얼마나 잔인한 일인지 알 것이다.

착한 여행은 일회용품 없는 여행, 즉석식품 없는 여행으로 지구를 살리는 여행이다. 여행자는 개인 컵, 장바구니, 부채를 챙기고 비치된 일회용품을 사용하지 않는다.

[11-12]

20세기 이후, 인간은 플라스틱 시대를 살고 있다고 해도 좋을 정도로 더 많은 그리고 더 다양한 종류의 플라스틱을 사용한다. 우리가 관리할 수 있는 플라스틱은 재활용 경로를 따라서 회수되는 한정된 분량의 플라스틱일 뿐, 그냥 버려지는 플라스틱에 대해서는 통계 작업도 제대로 이루어지지 않고 있다. 가볍고 물에 뜨는 플라스틱이 사람의 손을 떠나 관리가 제대로 이루어지지 않는다면, 결국 바다로 가게 된다.

그러나 진짜 공포는 여기에서부터 시작된다. 결국 미세한 분말로 변해버린 플라스틱이 바다 생태계의 아주 기초 단계에서부터 누적되기 시작할 것이고, 이게 돌고 돌아서 모든 생태계의 최종 포식자인 사람의 몸속까지 들어오지 않겠는가? 과학자들이 최근 플라스틱을 오염 물질로 규정하자고 논의하는 이유는 바로 이것 때문이다. 지구 생태계는 모두 연결돼 있어 결국은 페트병을 아무데나 버린 사람의 몸속까지 돌아오기 마련이다.

오존층 파괴에 대한 몬트리올 의정서, 온실가스에 대한 기후변화협약처럼 다음번 대규모 국제협약이 플라스틱 협약이 되지 않을까 싶다. 어쨌든 과학적, 기술적 해법이 획기적으로 등장하기 전까지 우리 일상생활에서 함부로 플라스틱을 버리지 말아야 한다. 무심코 버린 페트병, 결국 생태계의 먹이 사슬을 따라 우리 입으로 다시 들어오는 일은 좀 막아야 하지 않겠나.

[부록 2] 한국어(KSL) 학습자와 국어 학습자 대상 설문의 교과 설명 텍스트
(역사)

[13-16]

고려는 지방의 호족 세력과 새로운 사상을 지닌 지식인 계층의 도움으로 건국되었기 때문에 신라의 폐쇄적인 골품제 사회와 비교했을 때 보다 개방적인 사회로 바뀌었다.

[17-20]

신라는 고구려·백제의 유민들과 힘을 합쳐 당을 몰아내고 통일을 이룩했다. 이러한 삼국 통일의 과정에서 삼국 백성 사이의 통합이 이루어지고 삼국의 문화가 융합됨으로써 민족 문화 발전의 토대가 마련되었다.

[21-23]

백제는 마한 세력을 병합해 가면서 성장하였고, 한나라가 설치한 군현의 압력을 물리치면서 나라의 기틀을 마련하였다. 또, 중국의 여러 왕조 및 왜와 활발하게 교류하면서 체제를 정비하고 문화를 발전시켰다.

[24-26]

세종은 유교 정치사상에 따른 왕도 정치를 실현하기 위해 집현전을 설치하여 학문 연구를 장려하였고, 신하들과 함께 연구에 힘썼다. 왕의 횡포를 막기 위해 재상의 권한을 강화하였고, 여론을 중시하였으며, 의정부의 합의에 따라 정책을 집행하였다. 국가의 모든 의례와 제도를 유교식으로 정비함으로써 왕에서 서민에 이르기까지 유교 윤리가 널리 퍼지게 하였다.

Abstract

Study of Content–Area Language Teaching for the Improvement of KSL Learners’ Disciplinary Literacy –Focusing on history–

Shin, Beomsuk

Learners entering school-age learn the new language used in school, based on linguistic knowledge of everyday life; they also learn various types of language usages. However, learners experience emotional frustration along with academic failure when their learning of languages that need to be understood and used for content-area learning is delayed. Korean as a Second Language learners who have to study in Korean, their second language, face relatively greater difficulty in acquiring this school language. As a result, various studies on school adaptation and the academic performances of KSL learners are being conducted. The results of detailed analyses on the contents and methods of teaching and learning for second language education have, however, not yet been sufficiently accumulated.

Therefore, this study was conducted to present contents and methods for specific school language education, in order to develop the Disciplinary Literacy of school-aged KSL learners. Among the various usages of school language, the text that is the center of learning for each content-area was analyzed. In particular, we analyzed Korean history texts in the middle school history subject-area, taking into account the characteristics of the academic area’s language reflected in the text and the achievement criteria for each content area.

The selection of the history text from a variety of content-areas

points to the fact that the text has a multi-genre character, making recognition of the possibility of expansion and transformation of the typical language learned in the language area feasible. Learners can recognize the extended use of language knowledge through an analytical understanding of the language used in the subject-area of history.

To this end, this study first defined the ability of school-aged learners to achieve academic performance in language teaching and learning as “Disciplinary Literacy,” and outlined the concept and development stage for the same. In addition, we analyzed the category of content-area language knowledge that was required to improve Disciplinary Literacy, and how KSL learners were learning this. Through this, in addition to the fundamental academic vocabulary and specific content-area vocabulary that constitute the content-area text, sentence structure and cohesion structure were used to deliver content-area knowledge in second language learner’s content-area language learning. The fact that the characteristics of the system should be considered was discussed.

Since content-area language reflects the knowledge structure of each academic field, it is necessary to consider the characteristics of each language to improve Disciplinary Literacy through language teaching. This study utilizes the framework of Halliday's Systemic Functional Linguistics in text analysis for constructing content-area language teaching and learning. This theory was chosen as it is consistent with the purpose of this study to identify language as a “system that provides optional terms for generating meanings for context,” and to consider the social context of textbook writing reflected in the composition of content-area language.

Next, to examine how content-area language affects KSL learners' text comprehension, a questionnaire was distributed to 65 KSL learners and 68 Korean native learners in S middle school in Ansan. The analysis of the learners’ response in considering the relationship

between the content-area and each question for the history area text show relatively subject-specific language usage; it was also seen that learners failed to recognize the language analytically. In addition, it was found that the understanding of the texts, which should have been carried out based on the information required in the questions, needed to be discussed in the context of their relevance to the subjects of learning.

Based on these observations, text selection for content analysis was based on the teaching and learning content category of the history text as well as its subtext types. The main content texts were divided into chronological and non-chronological text types in accordance with the content categories of the curriculum; these were then analyzed by being tagged in meta function units through the UAM Corpus Tool 3.3. Through the analysis of textbook types and content categories, it was confirmed that each meta function composition of text changes in accordance with each textbook's style of writing and the content categories of the text. In addition, the meta-function composition was centered on the material process. Appraisal expressions based on Judgment and Appreciation were used, and the trend of implicit theme development through grammatical resources was confirmed. Through the above analysis, we identified the point at which the focus of language teaching should be set in the teaching and learning of each content category of middle school history, and extracted a list of content-area languages that could function as the content of second language teaching and learning.

The contents and methods of content-area language teaching and learning for improving KSL learners' disciplinary literacy are presented based on the results of the above literature review, learner questionnaire analysis, and text analysis. The goal of language teaching and learning is based on the middle school History Curriculum (2011, Ministry of Education) and the Korean as a Second Language Curriculum (2017, Ministry of Education), integrating consideration of

reading skill improvement and the acquisition of content-area knowledge. In presenting specific teaching and learning methods to achieve such integrative teaching goals, we propose concrete learning activities that can enhance disciplinary literacy by establishing a framework of content-based teaching and learning models based on learner proficiency and by examining the language used in the subject-area of history analytically.

The results of this study can be used in teaching and learning for KSL learners who need to learn about a content-area in their second language, Korean, at the secondary education stage. It is hoped that KSL learners will benefit from the achievements of learning in mainstream classes and use the results of this study positively in order to establish themselves as successful members of the community.

keywords : KSL learners, disciplinary literacy, content-area language, history, textbook, systematic functional linguistics, content based instruction

Student Number : 2013-31088